

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

HISTORIQUE DE LA RECHERCHE ET DE LA DISTINCTION EN MILIEU
UNIVERSITAIRE : ANALYSE DE LA REPRÉSENTATION SOCIALE DU MÉTIER DE
PROFESSEUR-CHERCHEUR AU DÉPARTEMENT DE SCIENCE POLITIQUE DE
L'UQAM ET DE L'UDEM

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SOCIOLOGIE

PAR
VINCENT BELHUMEUR

SEPTEMBRE 2007

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES SIGLES	x
RÉSUMÉ	xi
INTRODUCTION	1
Problématique.....	2
Dynamique exogène à l'université	2
L'État et le financement des universités	3
Dynamique endogène à l'université	5
Accroissement et diversification de la population étudiante.....	5
Compétition entre les universités.....	7
Normalisation des tâches professorales	8
Internationalité du champ scientifique et position du Québec : à mi-chemin entre la dynamique endogène et la dynamique exogène	9
Champ universitaire et historicité des conflits reliés à la recherche.....	12

Objectifs et cadre théorique	14
Questions et hypothèses de recherche.....	16
Méthodologie	22
Échantillonnage	22
Thèmes de l'entrevue	23
Déroulement des entrevues	24
Analyse de contenu	25
 CHAPITRE I HISTORIQUE DE LA DISCIPLINE ET DE LA RECHERCHE	 27
1.1 Première cohorte : Les professeurs embauchés avant et pendant les années 1970	28
1.1.1 Les professeurs de l'UdeM.....	28
1.1.2 Les professeurs de l'UQAM.....	33
1.2 Deuxième cohorte : Les professeurs embauchés durant les années 1980 et les années 1990.....	34
1.2.1 Les professeurs de l'UdeM.....	34
1.2.2 Les professeurs de l'UQAM.....	39

1.3 Troisième cohorte : Les professeurs embauchés entre 2000 et 2005	42
1.3.1 Les professeurs de l'UdeM	42
1.3.2 Les professeurs de l'UQAM.....	44
CHAPITRE II	
L'ÉVALUATION PAR LES PAIRS ET L'EMBAUCHE	49
2.1 Première cohorte : Les professeurs embauchés avant et pendant les années 1970	49
2.1.1 Les professeurs de l'UdeM	49
2.1.2 Les professeurs de l'UQAM	53
2.2 Deuxième cohorte : Les professeurs embauchés durant les années 1980 et les années 1990	56
2.2.1 Les professeurs de l'UdeM	56
2.2.2 Les professeurs de l'UQAM.....	59
2.3 Troisième cohorte : Les professeurs embauchés entre 2000 et 2005	62
2.3.1 Les professeurs de l'UdeM	62
2.3.2 Les professeurs de l'UQAM.....	64

CHAPITRE III	
LES REPRÉSENTATIONS PAR RAPPORT AUX TÂCHES	
PROFESSORALES.....	68
3.1 Première cohorte : Les professeurs embauchés avant et pendant les années	
1970.....	68
3.1.1 Les professeurs de l'UdeM	68
3.1.2 Les professeurs de l'UQAM.....	73
3.2 Deuxième cohorte : Les professeurs embauchés durant les années 1980 et	
les années 1990	77
3.2.1 Les professeurs de l'UdeM	77
3.2.2 Les professeurs de l'UQAM.....	81
3.3 Troisième cohorte : Les professeurs embauchés entre 2000 et 2005	86
3.3.1 Les professeurs de l'UdeM	86
3.3.2 Les professeurs de l'UQAM.....	88
CHAPITRE IV	
« COLLECTIVISATION » DE LA RECHERCHE ET TYPE DE	
PUBLICATIONS VALORISÉS.....	92
4.1 Augmentation du nombre d'équipes de recherche	93
4.2 Jugement normatif par rapport à la recherche d'équipe et / ou subventionnée.....	94
4.3 Chaires de recherche du Canada.....	97

4.4 Formes de publications et lieux de diffusion valorisés	99
4.5 Historique des courants théoriques des départements	105
4.6 Conclusion.....	106

CHAPITRE V

LES ENJEUX RELEVANT DE L'ÉVALUATION ET DE L'EMBAUCHE DES PROFESSEURS.....	109
--	-----

5.1 Connaissance de l'évaluation par les pairs	109
5.2 Évaluation du travail professoral.....	110
5.2.1 Évaluateurs « extérieurs »	110
5.2.2 Insatisfactions	111
5.2.3 Tâches valorisées	112
5.2.4 Évaluations insatisfaisantes.....	112
5.2.5 Fin de carrière.....	113
5.2.6 Sous-champs disciplinaire et cohorte d'appartenance	114
5.3 Évaluation des promotions.....	114
5.3.1 Processus d'évaluation.....	115

5.3.2 Tâches valorisées	115
5.3.3 Nombre de promotions refusées	116
5.3.4 La thèse	117
5.3.5 La recherche, un enjeu central.....	117
5.3.6 L'absention, un mode d' « autocensure »	118
5.3.7 Évaluateurs « extérieurs »	119
5.3.8 Deux processus d'évaluation distincts ?	120
5.4 Processus d'embauche	121
5.4.1 Tâches valorisées à l'embauche.....	122
5.4.2 Post-doctorat, doctorat et publications.....	122
5.4.3 Rivalités et conflits relatifs à l'embauche	123
5.4.4 Diminution des embauches	125
5.4.5 Conclusion.....	126

CHAPITRE VI	
DÉFINITION ET RÉPARTITION DES TÂCHES	129
6.1 L'enseignement.....	129
6.1.1 Définition et importance de l'enseignement.....	129
6.1.2 L'enseignement et la recherche : indissociables ?	131
6.1.3 Degrèvement d'enseignement	132
6.2 La recherche	133
6.2.1 « Pluralisme »	134
6.2.2 Problèmes reliés aux organismes subventionnaires et aux universités	135
6.3 Services à la collectivité	136
6.3.1 Consultation par les médias	136
6.3.2 Tâches administratives	138
6.4 Conclusion.....	139
CONCLUSION	141
APPENDICE A	
LA TRANSFORMATION DES PRODUCTIONS LÉGITIMES EN MILIEU	
UNIVERSITAIRE.....	147

APPENDICE B	
LE TRIANGLE DES TENSIONS DU MODÈLE DE BURTON CLARK	148
APPENDICE C	
IDENTIFICATION DES RÉPONDANTS SELON LEUR COHORTE ET LEUR INSTITUTION D'APPARTENANCE.....	149
BIBLIOGRAPHIE.....	150

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

Figures	Page
APPENDICE A	
Transformation des productions légitimes au sein du champ universitaire.....	147
APPENDICE B	
Le triangle des tensions du modèle de Burton Clark.....	148
Tableau	
APPENDICE C	
Grille d'idenfication des répondants selon leur cohorte et leur institution d'appartenance.....	149

LISTE DES SIGLES

BSR	Budget spécial à la recherche
CÉGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CEIM	Centre d'études internationales et mondialisation
CÉPÈS	Centre d'Études des politiques étrangères et de sécurité
CNRS	Centre national de la recherche scientifique
CRSH	Conseil de recherches en sciences humaines du Canada
FQPPU	Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université
INE	Initiative pour une nouvelle économie
INRS	Institut national de la recherche scientifique
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PAFACC	Programme d'aide financière aux chercheurs et aux créateurs
PIB	Produit intérieur brut
UdeM	Université de Montréal
UQAM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Ce mémoire constitue une recherche empirique traitant de l'évolution du métier professoral dans les sciences sociales. Dans le but de comprendre la représentation normative des professeurs à l'égard de l'enseignement, la recherche et les services à la collectivité, nous avons étudié leur discours à partir d'une perspective bourdieusienne. Pendant (et avant) les années 1970 et les années 1980, la recherche légitime se définissait par la pédagogie et le rayonnement interne des universités. Au cours des années 1990 et 2000, la recherche commence à se caractériser par les publications dans les revues savantes, le rayonnement international et la « collectivisation » de la recherche.

Nous nous sommes questionnés à savoir si ces changements avaient suscité des divisions dans l'évaluation des professeurs dont les travaux de recherches s'inscrivent dans le premier modèle. Deuxièmement, nous nous sommes demandés si l'espace positionnel des professeurs prédispose leur représentation normative à l'égard des deux modèles de recherches. Nous supposons que les agents qui sont le plus touchés par des évaluations négatives, en contexte de promotion ou dans l'évaluation des tâches professorales du département, ont été embauchés pendant (ou avant) les années 1970 et durant les années 1980. Nous avançons également que la représentation normative des professeurs à l'égard des deux modèles de recherche était reliée à la cohorte d'appartenance de ces derniers.

Nous avons réalisé 12 entrevues avec des professeurs du département de science politique de l'Université de Montréal et de l'Université du Québec à Montréal. Ce mémoire nous a permis de mieux cerner les facteurs de divisions au sein du corps professoral. Il nous a également amené à tester l'idée bourdieusienne d'homologie structurale entre la configuration microsociale de l'habitus chez les agents et la configuration macrosociale du champ scientifique et du champ universitaire. Les principaux résultats démontrent qu'il y a un lien dialectique entre la cohorte d'appartenance des professeurs et le modèle de recherche qu'ils pratiquent. Nous constatons que la probabilité qu'un professeur soit favorable et pratique le deuxième modèle de recherche augmente considérablement chez ceux qui sont issus des deux dernières cohortes. Plusieurs indices suggèrent l'hypothèse d'une *hétérochronie* des pressions du champ scientifique à l'endroit des départements étudiés. Les pressions du champ scientifique seraient plus tardives à l'Université du Québec à Montréal.

Mots-clefs : université, professeur, recherche, champ universitaire, champ scientifique et sciences sociales

INTRODUCTION

Nous nous sommes intéressé aux institutions universitaires québécoises, car elles animent de grands débats épistémologiques en sociologie et en histoire des sciences. D'un côté, nous retrouvons ceux qui adoptent la thèse du « naufrage » ou de la « dérive » de l'université. Ils dénoncent que cette institution a perdu les fondements de l'« idéalité civilisationnelle » guidant ses activités d'enseignement et de recherche. De l'autre côté, il y a les chercheurs qui croient que l'université et le « champ scientifique » maintiennent une « autonomie relative » par rapport aux intérêts « externes » du « champ politique » et du « champ économique ».

Dans le cadre de notre recherche nous nous sommes questionné par rapport à l'explication sociale de ces divergences dans le milieu universitaire québécois. La représentation que les professeurs-chercheurs entretiennent par rapport à leur métier est façonnée par l'espace positionnel que ces agents occupent au sein du champ universitaire et du champ scientifique (Bourdieu, 1966 ; 1971 ; 1975 ; 1976 ; 1984 ; 1997 ; 2001). Or, la définition légitime des tâches professorales est régularisée selon l'approbation des pairs. Selon la convention collective des professeurs de l'UQAM (2003-2007), de l'UdeM (2004-2006) et des travaux de Bertrand (2004), les tâches professorales se divisent en trois volets : la recherche, l'enseignement et les services à la collectivité. À notre avis, cette liste est complète, mais il faut replacer ces trois tâches en fonction de la redéfinition structurelle des frontières du champ universitaire, du champ scientifique, du champ intellectuel, du champ politique et du champ économique.

Le but de notre recherche n'est pas de repenser l'université, de formuler le « devoir-être » de cette institution ou de faire le « procès » des deux perspectives précédemment esquissées. Notre étude vise plutôt à éclaircir le processus par lequel le métier de professeur-chercheur s'est qualitativement transformé et d'examiner si ces changements ont divisé le corps professoral. C'est pourquoi,

nous proposons de faire l'objectivation sociologique de l'espace positionnel occupé par des professeurs au sein du champ scientifique et du champ universitaire. Nous étudierons leur représentation normative par rapport aux activités valorisées par les pairs. En dernier lieu, nous verrons jusqu'à quel point les deux procédures formelles d'évaluation par les pairs - l'évaluation des promotions et l'évaluation des tâches professorales - ont amené des conflits au sein du corps professoral.

Problématique

Les facteurs qui auraient participé à la modulation structurelle de la définition légitime des tâches professorales s'intègrent dans une dynamique interne et externe à l'université. Bien qu'elles se définissent mutuellement, nous croyons que ces dynamiques partageraient un rapport asymétrique. D'après la littérature, nous croyons que la dynamique exogène exerce une influence plus forte sur la définition légitime des tâches professorales. La dynamique endogène exerce une influence plus discrète, sans désavouer ou nier le lien dialectique entre les deux dynamiques.

Dynamique exogène à l'université

La dynamique exogène s'explique principalement par la lutte des intérêts des autorités concurrentielles à faire valoir leurs intérêts dans les activités du champ universitaire. De nombreux champs sont impliqués dans la dynamique exogène : le champ universitaire, le champ scientifique, le champ intellectuel, le champ religieux, le champ économique et le champ politique.

L'État et le financement des universités

Les investissements financiers de l'État québécois ont amorcé le processus d'institutionnalisation des universités. Le champ universitaire et le champ scientifique ont progressivement développé leur autonomisation face au champ religieux. La mise en place des disciplines était corollaire au développement des infrastructures de recherche (Gingras, 1991). Les étudiants revenant d'études à l'étranger ont mis sur pied les départements, les bourses d'études et les programmes de doctorat à la fin du XIX^{ième} siècle à McGill et vers les années 1920 et 1930 dans les universités francophones existantes (Chartrand, Duchesne et Gingras, 1987).

Durant les années 1940 et 1950, les activités scientifiques deviennent plus diversifiées et plus nombreuses, mais leur rythme reste semblable à celle des deux dernières décennies. Le gouvernement fédéral commence à se définir comme étant le principal bailleur de fonds de la recherche scientifique (Gingras, Godin et Trépanier, 1999, p. 71-72).

La crise de l'État providence a amené une remise en question par rapport au financement public des universités. Le « désengagement de l'État » s'inscrit dans différents secteurs de l'économie (Tremblay et Paquette, 2000). La remise en question du modèle de gestion étatique dépasse largement le financement de l'université et de la recherche scientifique. Dans les universités québécoises, les premières coupures de fonds publics sont survenues à la fin des années 1970. Le gouvernement a annoncé des compressions budgétaires importantes entre 1979-1980 et 1991-1992. Pendant 1986 et 1987, les ressources financières accordées aux universités se sont pourtant accrues plus rapidement (+63,9%) que le PIB (+32,7%)¹ (Direction générale des affaires universitaires et scientifiques, 1993, p. 122). Dans le *Financement des universités*, le Conseil supérieur de l'éducation

¹ D'une façon plus précise, les fonds liés à la recherche ont augmenté de 118,8% tandis que ceux de l'enseignement ont monté de 57,9%.

(1996) explique que les fonds accordés à la recherche ont continué à monter en raison de l'accroissement du financement privé (+ 41,4%) relatif à cette période.

La diminution du nombre d'effectif étudiant a amené des réductions au niveau des fonds publics dédiés à l'enseignement et la recherche. Bien que le financement public reste important dans les universités québécoises (comparativement aux universités canadiennes ou américaines), le financement privé de la recherche est en croissance graduelle (Tremblay et Paquette, 2000, p. 23).

L'autonomie relative du champ scientifique s'est amenuisée avec les compressions budgétaires de l'État et la diversification des sources de financement de l'université. Cela explique quelles transformations ont traversé l'activité scientifique pratiquée en milieu universitaire. Selon Gingras (2004), deux « tendances lourdes » sont actuellement à l'origine de plusieurs changements dans la recherche scientifique : les investissements ciblés et l'orientation de la recherche selon son objet.

La première « tendance » se serait manifestée par la mise sur pied de nouveaux programmes de financement, qui adjoignent leur structure administrative d'évaluation propre, même s'ils sont développés chez des organismes subventionnaires « traditionnels ». Par exemple, l'auteur traite du programme « Initiative pour une nouvelle économie » où les fonds sont gérés par le CRSH, mais contrôlés par un comité spécial, partiellement composé d'acteurs non-universitaires. Pour Gingras (2004, p.20-21), il s'agit d'une stratégie visant à contourner les intérêts des organismes subventionnaires qui étaient en place, pour effectuer des investissements « plus ciblés » en matière de recherche.

Dans la deuxième « tendance lourde », Gingras constate que la recherche orientée par son objet redéfinit les conditions et les pratiques relatives à l'activité scientifique. En conséquence, il y aurait généralisation du travail autour des équipes interdisciplinaires. En conséquence, le dynamisme de la recherche passe

graduellement des départements aux groupes de recherches (Gingras, 2004, p. 20-21).

Dans l'enseignement supérieur québécois, et en particulier dans les universités francophones, le métier de professeur-chercheur et ses conditions d'exercice se sont profondément transformés depuis l'après-guerre. Bien sûr ces transformations prennent source plus avant, soit autour des années 1920 et 1930. Mais c'est à partir des années 1940 et 1950 que commence vraiment à s'affirmer une nouvelle conception de l'université, sur le modèle humboldtien, c'est-à-dire selon une conception qui cherche à placer au centre de l'activité universitaire et de la tâche de professeur, la recherche scientifique et ses normes spécifiques. (Dandurand, 1991, p. 153)

Parallèlement au processus d'institutionnalisation de l'université, la recherche gagne en importance par rapport à l'enseignement et aux services à la collectivité. L'autonomie du champ scientifique a baissé au moment où il y a eu diversification et augmentation des sources de financement. L'entrée en scène du financement privé survient au moment où l'État réduit son implication dans le financement de la recherche et de l'enseignement.

Dynamique endogène à l'université

Dans cette partie nous traiterons de l'accroissement et de la diversification de la population étudiante, la compétition entre les universités et la normalisation des tâches professorales. Ces phénomènes expliquent la dynamique extérieure (à l'université) contribuant à la modulation structurelle de la définition de la recherche légitime.

Accroissement et diversification de la population étudiante

Après la deuxième guerre mondiale, le modèle des « universités de masse » a commencé à apparaître aux États-Unis, puis à l'échelle internationale. Au Québec

un tel effort de « démocratisation »² voit le jour par la Commission Parent. En 1968, il y a eu la naissance du réseau de l'Université du Québec. Cela a amené une hausse considérable du nombre d'étudiants à tous les cycles. Au premier cycle, le nombre d'étudiants³ a augmenté de 131% entre 1971 et 1997. L'apogée de la croissance des effectifs étudiants du 2^{ième} et du 3^{ième} cycle est survenue entre les années 1980 et 1990. Entre les années 1981 et 1997, le nombre d'étudiants de 2^{ième} cycle se serait accru de 46% tandis que dans la même période, le nombre d'étudiants de 3^{ième} cycle a bondi de 192 % (Piette, 1999, p. 22-23). Non seulement il y a eu accroissement du nombre d'effectifs étudiants, mais cette population s'est également diversifiée sur plusieurs facettes. Effectivement, Piette (1999, p. 38-45) observe qu'il y a eu vieillissement, augmentation des études à temps partiel et croissance du travail salarié chez les étudiants universitaires.

Entre 1971 et 1997, la croissance du nombre de professeurs (+40%) perd du terrain par rapport à celle des étudiants (+142 %). Les chargés de cours ont été engagés pour alléger la tâche d'enseignement au premier cycle, mais non celles qui sont relatives à l'encadrement et à l'enseignement pour les étudiants aux cycles supérieurs. Bien que le nombre de chargés de cours soit différent pour chaque établissement et pour chaque discipline, un sondage mené par le Conseil des universités (1989) démontre que sur 1346 chargés de cours : 25 % enseignaient au certificat, 64 % au baccalauréat et 6 % au deuxième cycle (Piette, 1999, p. 27-28).

² La question de l'accessibilité est questionnée par plusieurs auteurs. Selon Bourdieu et Passeron (1970), celle-ci cacherait la reproduction d'inégalités sociales se perpétuant dans l'ensemble du système d'éducation. Tremblay et Paquette (2000, p. 23) croient que l'égalité des chances serait compromise, car selon le Conseil supérieur de l'éducation (1996), l'étudiant fréquentant l'université ne contribue pas nécessairement à l'amélioration de son niveau de vie, le discours légitimant cette institution n'aurait donc plus besoin d'en assurer l'accès à tous. Pour Freitag (1999, p. 256-257) la démocratisation de l'éducation doit être saisie selon la perte tendancielle de l'idéalité civilisationnelle, au profit de l'inscription fonctionnelle de l'université. Dans cette perspective, le nombre croissant de diplômés s'expliquerait par le passage entre la société de « production de masse » à la société de « consommation de masse ».

³ Temps plein et temps partiel confondus.

Compétition entre les universités

Étant donné qu'un nouveau caractère symbolique est reconnu à l'activité scientifique et que les subventions de recherche jouent un rôle fondamental dans le financement des universités, la recherche devient un enjeu de compétition entre les établissements. Le capital scientifique est à la fois tributaire du prestige des institutions universitaires et il contribue au financement des activités de l'université.

Ainsi, la dynamique du système pourrait être grossièrement présentée de la façon suivante : valorisation pour disposer des fonds → attraction des fonds de recherche → renom de l'institution → attraction des clientèles (Dandurand, 1991, p. 142).

Pour Bourdieu, le fonctionnement du champ scientifique se structure autour de la distribution de deux espèces de capital scientifique. La première se définit par l'autorité scientifique reconnue à un agent. La deuxième réfère à une forme de capital temporel dont l'accumulation n'est pas nécessairement reliée à des voies scientifiques, mais à des institutions nationales de recherche. Ce type de capital se définit comme un principe bureaucratique de pouvoir temporel agissant sur le champ scientifique. Par exemple, on voit cette forme de capital scientifique chez les ministres, doyens, recteurs et les administrateurs scientifiques (Bourdieu, 2001, p. 112-113).

Ces deux types de capital sont dialectiquement liés, il est impossible d'établir une relation causale entre eux pour indiquer la position des agents et des établissements au sein du champ scientifique et du champ universitaire. Le renom aide le chercheur à accéder aux ressources financières, mais les fonds de recherche sont également à la source de son prestige. C'est ce que démontrent les travaux de Cole, lorsqu'il observe que l'indice de reconnaissance d'une découverte scientifique s'agrandit selon le prestige du laboratoire qui en est tributaire (Bourdieu, 2001, p. 114-115). La production scientifique ne pouvant

être maximisée que par l'accumulation des deux formes de capital scientifique définies par Bourdieu, les institutions universitaires sont en lutte pour l'obtention de ces ressources.

Normalisation des tâches professorales

Le modèle universitaire « Humboldtien » s'est installé progressivement depuis la fin du 19^{ième} et le début du 20^{ième} siècle, mais c'est vers les années 1940-1950 que celui-ci a véritablement commencé à s'affirmer. Dès le début des années 1960, la prise en charge de l'université par l'État québécois et la rapidité du développement de ces institutions ont amorcé un mouvement de bureaucratisation dans le système universitaire et un mouvement de syndicalisation chez les professeurs (Dandurand, 1989). La recherche scientifique prend de l'importance au niveau des critères d'embauche et de la promotion des professeurs-chercheurs. En 1976, la syndicalisation des professeurs-chercheurs est presque complétée et les grandes lignes du mouvement de professionnalisation caractérisant les années 1980 étaient en place dans les universités francophones du Québec (Dandurand, 1991, p. 136).

L'arrivée d'une nouvelle génération de professeurs détenant un doctorat, l'attention accordée aux retombées de la recherche et l'activité scientifique considérée faible au Québec, ont amené les dirigeants des universités à reconsidérer la recherche scientifique au rang des priorités (Piette, 1999, p.75). Il commence à émerger un discours exprimant la nécessité de privilégier de nouvelles mesures pour donner une place plus importante à la recherche. Par exemple, en 1975 l'Université Laval dépose un mémoire au Conseil des universités sur la pertinence de revoir ses politiques de recrutement afin d'ajuster ses critères d'embauche aux autres universités. Certaines universités offrent des sessions de sensibilisation aux chercheurs (UQAR) ou des ateliers d'informations sur le financement de la recherche (UQAM). Des budgets spéciaux de soutien à la recherche commencent à naître. En 1975, l'Université Laval a créé le BSR

(« Budget spécial à la recherche »). Dans le milieu des années 1980, l'UQAM a créé le PAFACC (« Programme d'aide financière aux chercheurs et aux créateurs »). Dans plusieurs universités, il y a création d'infrastructures pour encadrer les chercheurs dans leurs demandes de subvention et dans la gestion de leurs fonds de recherche (Piette, 1999, p. 76).

Peu à peu, les critères d'embauche s'homogénéisent à travers un nouveau droit d'entrée à la profession. Les nouveaux professeurs-chercheurs doivent être munis d'un doctorat, doublé d'un ensemble de publications. Entre 1991 à 1997, les professeurs du Québec qui ont des études doctorales passe de 52,5% à 80%. Dans certaines disciplines, Piette (1999, p. 79) soutient qu'il est presque nécessaire d'avoir terminé ses études post-doctorales pour avoir un poste de professeur-chercheur.

0.1.3 Internationalité du champ scientifique et position du Québec : à mi-chemin entre la dynamique endogène et la dynamique exogène

Les formes de l'internationalité du champ scientifique ont changé à travers l'histoire des activités de recherche universitaires. Avant le XIX^{ième} siècle, la production du savoir était essentiellement locale et individuelle. Les recherches collaboratives ont commencé à devenir plus fréquentes à partir du XX^{ième} siècle. En chimie, De Solla Price (1963, p. 87-88) calcule que le nombre de publications individuelle a chuté de 80 % en 1900, à 33 % en 1960. Le même phénomène est perceptible dans les disciplines des sciences sociales, où la propension à écrire des articles à plusieurs auteurs se fait en fonction des subventions obtenues (Beaver et Rosen, 1979a, p. 241).

Bien que plongeant ses racines au XIX^{ième} siècle, il est certain que c'est surtout dans l'après-guerre que la collectivisation de la recherche se généralise à l'ensemble des disciplines et devient le mode dominant de production du savoir au point de faire émerger un véritable « chercheur collectif » dont les membres se retrouvent le plus souvent dans des centres de recherche au lieu des départements disciplinaires traditionnels. (Gingras, 2002, p. 33)

Le champ scientifique n'étant pas homogène de toute part, nous constatons que les données portant sur la collectivisation de la recherche ont tendance à changer selon l'époque, les disciplines et les pays concernés. Selon Gingras, la collectivisation de la recherche augmenterait selon la lourdeur des équipements utilisés (physique), la complexité et la diversité des tâches à accomplir (médecine clinique) et l'échelle de la recherche (océanographie, terre). Cet auteur croit que la recherche en sciences sociales exigerait peu de moyens. Pour Gingras, c'est la raison pour laquelle le pourcentage mondial de recherches comptant plus d'un chercheur n'atteint pas plus de 29% des articles publiés entre 1995-1997⁴ (2002, p.33). Notons que le nombre moyen de chercheurs et d'auteurs dénombrés dans les recherches co-titrées a également tendance à augmenter avec le temps.

La collaboration scientifique entre les chercheurs aurait d'abord été visible à l'échelle locale, nationale avant de s'intégrer à l'échelle internationale. Ce processus d'internationalisation a pris plus d'ampleur au cours des vingt dernières années.

En Europe, la conjoncture politique de l'après-guerre a favorisé la construction de laboratoires nationaux réunissant des chercheurs de plusieurs pays. À la fin des années 1960, les facilitations relatives au transport aérien ont contribué à l'accroissement de la collaboration internationale entre les chercheurs (Hicks et Sylvan Katz, 1996). Les années 1990 marquent de grands développements du côté des technologies de communication (dont l'Internet) limitant la nécessité relative aux déplacements physiques des chercheurs.

Selon Gingras (2002, p. 35), la propension à la collaboration internationale est plus forte dans les pays de petite ou de moyenne taille scientifique. Par exemple, les États-Unis représentent un pays scientifiquement dominant, donc il compte

⁴ Les statistiques auxquelles l'auteur se réfère sont extraites de la base de données Science Citation Index, recensant plus de 5000 revues savantes (incluant sciences humaines et sociales) parmi les plus utilisées et les plus citées par les scientifiques. L'auteur affirme que cet échantillon « représenterait la partie la plus internationale des revues scientifiques » (Gingras, 2002, p. 33).

beaucoup moins de collaborations internationales que le Canada ou les pays européens.

Au Québec, l'idéologie dominante actuellement dans le système universitaire indique que le professeur d'université qui souhaite réussir sa professionnalisation et sa carrière scientifique doit participer et s'adapter au système international de la science. » (Beaulieu, 1996, p.17)

En replaçant la carrière des professeurs-chercheurs dans l'histoire, la géographie et la (re)production des rapports sociaux, nous constatons que le Québec entretient un lien périphérique par rapport au *centre* du champ scientifique. Cette dynamique géopolitique témoigne des particularités du champ scientifique québécois. Il montre certains signes de dépendance ou d'extériorité à l'égard du *centre*.

D'une part, il y a *effet de push* lorsqu'une partie de l'activité du champ scientifique est transférée vers la périphérie (exemple : coopération scientifique ou édition internationale). L'*effet de pull* se caractérise plutôt par un lien de dépendance vers l'attraction du *centre*. Les agents qui font parti du territoire périphérique tendent à adopter le cadre de référence dominant, prolongeant leurs pratiques aux finalités et au prestige symbolique du *centre* (Beaulieu, 1996, p.22).

La dynamique centre-périphérie a également des répercussions au niveau de la langue utilisée dans les communications scientifiques. Celle-ci se serait historiquement homogénéisée par la langue du centre, c'est-à-dire l'anglais (Beaulieu, 1996 ; Gingras, 2002). Les établissements universitaires francophones et anglophones seraient à l'origine d'un autre clivage dans le champ scientifique québécois. Non seulement le champ scientifique québécois est périphérique aux pays dominants, mais la segmentation francophone de ce même champ est également périphérique au champ scientifique anglophone.

Champ universitaire et historicité des conflits reliés à la recherche

En somme, il faut distinguer trois aspects du processus de formation des disciplines (ou disciplinarisation) que la notion de « professionnalisation » amalgame : 1) l'émergence d'une pratique nouvelle; 2) l'institutionnalisation de cette pratique, qui permet sa reproduction et sa diffusion systématique et, enfin; 3) formation d'une identité sociale, qui peut prendre plusieurs formes, dont celle de profession (comme la médecine ou le génie) ou de discipline (comme l'histoire, la physique ou la sociologie). (Gingras, 1991, p. 44)

Gingras (1991) décrit les étapes du processus de professionnalisation du métier de professeur-chercheur. Dès le 19^{ième} et le début du 20^{ième} siècle, les pays à tradition universitaire plus ancienne ont vécu des tensions entre la recherche et l'enseignement. Ces conflits ont été suscités par l'institutionnalisation d'une nouvelle pratique scientifique en milieu universitaire. Dans les universités francophones du Québec, c'est durant les années 1970 que la recherche amène des tensions considérables. Ces débats concernent l'importance qui devrait être accordée à l'enseignement et la recherche.

L'historique des pressions du champ universitaire illustre la perméabilité de ses intérêts vis-à-vis des autres champs et la remise en question de la recherche légitime. La recherche prend une nouvelle forme et une nouvelle place parmi les tâches professorales. Un phénomène de distinction oppose les producteurs selon la proximité de leurs activités par rapport à la structure des pratiques de recherches légitimes. Dans certains cas, ces différends se manifestent d'une façon formelle dans le processus d'évaluation par les pairs.

Dans « L'évaluation par les pairs et la définition légitime de la recherche », Fournier, Gingras et Creutzer (1988) décrivent les conflits reliés à l'émergence d'une nouvelle forme de pratique scientifique en éducation. Les auteurs ont étudié les transformations de la recherche, au sein d'une Faculté québécoise d'éducation. Ils font la description du processus par lequel « [...] la prépondérance accordée à

l'activité de recherche dans la définition des tâches des professeurs et le poids croissant de ce critère dans toutes les décisions de gestion de l'activité et des carrières universitaires [...] » (Fournier et al., 1988, p. 47) influence l'évaluation des promotions dans une Faculté d'éducation.

Le modèle de recherche légitime a commencé graduellement à se distinguer par les publications dans des revues spécialisées. À partir des années 1960, l'administration (de l'université étudiée) a commencé à recodifier les tâches professorales. Ceci aurait été fait dans le but de faciliter la gestion des activités professorales. Cependant cela aurait généré des différends entre le corps professoral et l'administration, qui avaient autrefois des rapports « presque familiaux » (Fournier et al., 1988, p.47-49).

Une opposition s'est installée entre les nouveaux critères émergents de la recodification des tâches et les critères de la recherche « traditionnelle ». En conséquence, une forme de clivage se serait installée entre deux classes de professeurs. Il y a des professeurs d'éducation dont la recherche se définit davantage par la pédagogie, les relations avec les institutions d'enseignement (habituellement des professeurs issus des Écoles normales). Un autre groupe de professeurs privilégie plutôt les publications dans les revues savantes. Ceux-là ont habituellement un doctorat en sciences humaines ou en sciences sociales, mais plus souvent dans d'autres disciplines que l'éducation (Fournier et al., 1988, p. 47).

Autrefois, les productions liées à la recherche en éducation prenaient la forme de matériel didactique pour les milieux éducatifs, d'instruments d'intervention et d'évaluation auprès des étudiants en milieu scolaire, de recherche évaluative etc. Cela a amené une forme d'exclusion des professeurs pédagogues, puisque les recherches de ces derniers se sont vues dévaluées. En 1985, sept demandes sur neuf auraient été refusées chez des professeurs d'éducation. Tandis que la moyenne de succès pour ces demandes est de 61 % dans les autres facultés

(Fournier et al., 1988, p. 47-48). Ceci s'explique notamment en raison des critères opposant deux modèles de recherches divergents.

La Faculté d'éducation (de l'université étudiée), est née au moment de l'expansion du système universitaire québécois et sous la pression de la professionnalisation du métier enseignant. Le corps professoral de ces institutions est généralement issu des Écoles normales et des Instituts de pédagogie. L'insertion d'une fraction de ces professeurs dans le champ universitaire exige une reconversion du titre d'enseignant. Le métier de professeur-chercheur d'éducation exige la contribution au développement de la connaissance (du champ scientifique), par des activités de recherches (Fournier et al., 1988, p.47).

L'objet de notre mémoire est d'éclaircir le passage entre les deux modèles de production que nous avons observé dans l'article de Fournier et al. (1988). Une attention particulière sera accordée au caractère dualiste des relations entre les agents dont la pratique réfère à des structures de recherche antagonistes.

Objectifs et cadre théorique

Ce mémoire poursuit plusieurs objectifs. Le principal étant de favoriser la recherche et la réflexion entourant l'implicite social du corps professoral par rapport à deux processus d'évaluation par les pairs : l'évaluation des tâches professorales et l'évaluation en contexte de promotion. Nous voulons également cerner l'évolution des représentations des professeurs-chercheurs en relation avec leur cohorte et leur institution d'appartenance.

Il y a plusieurs lieux où se pratiquent l'évaluation par les pairs soit : à l'intérieur ou à l'extérieur des universités, dans les groupes de recherche, dans les organismes subventionnaires, dans les comités de lecture des revues scientifiques ou dans les maisons d'éditions etc. Chacune de ces évaluations met en scène des

enjeux (promotions, frais de déplacements, subventions, publication d'un article...), des procédures et des critères différents.

Les études portant sur l'évaluation par les pairs s'inscrivent pour la plupart dans l'école structuralo-fonctionnaliste de Robert King Merton. Ces travaux s'attardent principalement sur le déroulement des procédures par lesquels sont distribués les fonds dans les Conseils de recherches nationaux. Ces chercheurs examinent comment les comités de lecture effectuent la sélection des articles pour les revues savantes états-uniennes. Nous constatons également que la vaste majorité de ces travaux utilisent une approche quantitative et qu'ils portent principalement sur les domaines des sciences « exactes » (médecine, la physique, chimie etc.).

Jusqu'à maintenant, les études empiriques qui ont travaillé sur l'historique du champ scientifique québécois se sont penchés sur des disciplines telles que la biologie, la psychologie (Descarrie-Bélanger, 1984), la bio-physique (Beaulieu, 1999), la physique (Gingras, 1991b), la médecine (Fournier, Gingras et Keel, 1987) la sociologie (Warren, 2003 ; Albert, 1999) et les sciences économiques (Albert, 1999). La pertinence de s'intéresser aux sciences sociales relève du fait que l'autonomie de ces disciplines serait plus facilement menacée que les disciplines dites « dures ». L'objet des sciences sociales est qualifié « trop brûlant » par Bourdieu (2001, p.170-171), car il fait parti des préoccupations des autorités « extérieures » au champ scientifique et au champ universitaire. Cela caractérise les disciplines des sciences sociales d'une façon particulière.

Nous avons choisi le cadre théorique bourdieusien pour relativiser l'*illusion scolastique* du discours tenu par les professeurs et pour étudier leur métier en considérant les particularités de leur habitus disciplinaire. Le cadre théorique prend appui sur la théorisation générale du champ comme espace social constitué par les relations objectives entre les agents qui en font parti. Le principal enjeu du champ est la compétition pour le monopole de l'activité scientifique, entendu

comme la capacité de définir la recherche légitime. Le capital inégalement distribué entre les agents engage des rapports de lutte entre dominants et dominés.

Questions et hypothèses de recherche

Pour faire suite à la présentation des objectifs et du cadre théorique, nous allons expliquer les questions et les hypothèses soutenant la démarche de notre recherche.

1. Au cours des 35 dernières années, est-ce que la recherche valorisée dans l'évaluation des professeurs-chercheurs de sciences sociales, s'est transformée d'un modèle orienté principalement par l'enseignement, vers un modèle se redéfinissant par la légitimation des productions savantes ?

Premièrement, nous supposons que les enjeux structurant les rapports sociaux entre les professeurs-chercheurs du champ universitaire se sont déplacés d'un modèle de recherche valorisant l'enseignement, la recherche « libre », la recherche « fondamentale » ainsi que le rayonnement interne de l'établissement d'appartenance. L'institutionnalisation de la recherche a contribué à la redéfinition de la légitimité des productions scientifiques selon les critères du sous-champ de production restreinte (productions pour producteurs) plutôt qu'au sous-champ de production élargie (productions pour non-producteurs)⁵. La recherche universitaire aurait commencé à se distinguer par les travaux scientifiques qui sont subventionnés, qui sont publiés dans des revues scientifiques (dotées de comités de lecture) et qui se démarque l'internationalité de leurs lieux de diffusion.

Il y a eu rupture lorsque le deuxième modèle de recherche scientifique a imposé la légitimité de ses critères comme nécessité. Les mécontentes quant à

⁵ Dans l'appendice A, un schéma illustre la transformation des productions en milieu universitaire.

l'évaluation des professeurs dont les recherches s'inscrivent dans le premier modèle susciteraient des conflits, car ceux-ci ne se montreraient plus à la mesure des exigences du nouveau modèle de recherche.

Selon Bourdieu (1971), l'histoire d'une discipline s'explique par l'histoire de la fonction de son système de production de biens symboliques. À travers le processus d'autonomisation des relations de production, de circulation et de consommation des biens symboliques, il y a eu constitution progressive d'un sous-champ intellectuel. Ainsi, la spécificité et la légitimité du champ scientifique a commencé à émerger en opposition aux autres champs. Ce phénomène se caractérise par l'élargissement et la diversification du public consommant ces biens symboliques et par les normes définissant les conditions d'accès à la profession. Le niveau d'autonomie du champ scientifique se mesure par la capacité des agents à définir eux-mêmes les normes de production et les normes d'évaluation relatives à ces mêmes produits.

Dans l'article « L'institutionnalisation des sciences sociales au Québec », Fournier (1973) fait la description de l'institutionnalisation des disciplines des sciences sociales à l'Université Laval. L'auteur analyse le processus par lequel une génération de professeurs de formation théologique, juridique et philosophique fait place à un corps de spécialistes permanent ayant fait des études supérieures à l'étranger. Vers la fin des années 1940, l'émergence d'un tel corps professoral induisait la dépossession symbolique, voire l'exclusion de la première génération d'enseignants, coïncidant avec la différenciation entre les disciplines des sciences sociales.

En présentant le triangle des tensions de Burton Clark⁶, Tremblay et Paquette (2000, p.25) pensent qu'avant les années 1950, les institutions religieuses

⁶ Voir la figure de l'appendice B. Ce schéma illustre un modèle se définissant par les rapports de pouvoir entre trois pôles soit : l'État, le marché et l'oligarchie universitaire. Ces pôles s'associeraient parfois et chercheraient à gagner du pouvoir par rapport aux autres (Nicklasson, 1995, p.346).

remplaçaient l'État dans les universités francophones du Québec. Par la suite, les instances étatiques et le fonctionnement collégial des universités francophones du Québec se sont progressivement développés.

Si la résistance à un nouveau modèle semble difficile pour tous les membres du corps professoral, les professeurs et professeures permanents et celles et ceux dont les carrières étaient déjà avancées dans la première moitié des années 1980 sont dans une situation qui leur permet au moins en partie, de mieux traverser ces transformations par exemple eu égard au maintien du lien entre la recherche et l'enseignement. Par contre ceux et celles qui ont été embauchés depuis les effets des nouvelles conditions sont plus marqués et peuvent difficilement échapper aux pressions très fortes provenant à la fois des règles et politiques des universités, des organismes bienfaiteurs et des contrats de commandites privés. (Piette, 1999, p.149-150)

À la manière du renouvellement du corps professoral dont Fournier (1973) fait mention, l'institutionnalisation de la recherche en sciences sociales a amené les professeurs-chercheurs à évaluer la performance de leurs pairs par la légitimation d'un nouveau modèle de recherche scientifique. La fonction de la recherche aurait changé à travers la redéfinition de cette tâche, transformant le rôle professionnel attendu du professeurs-chercheur. Dans les universités francophones, nous croyons que la période initiant ces changements aurait débuté pendant (et avant) les années 1970. Ces changements seraient devenus plus importants au milieu des années 1980 et plus particulièrement au cours des années 1990.

2. Est-ce que l'émergence du nouveau modèle de recherche ferait l'objet d'une dynamique conflictuelle dans l'évaluation des professeurs-chercheurs qui ont plus d'ancienneté ?

Parallèlement au départ des professeurs plus anciens, nous avançons qu'il y aurait estompement graduel des conflits générationnels. Les nouveaux professeurs sont embauchés en vertu du droit d'entrée du deuxième modèle.

Les dominants imposent, par leur seule existence, comme norme universelle, les principes qu'ils engagent dans leur pratique. C'est ce que met en question l'innovation révolutionnaire qui bouleverse la structure de distribution des chances des profits, et du même coup réduit les profits de ceux dont les profits sont liés à la structure ancienne. (Bourdieu, 2001, p.124)

Bourdieu (1975) fait la présentation des stratégies utilisées par les agents selon l'espace positionnel qu'ils occupent au sein du champ universitaire et du champ scientifique : les dominants et les nouveaux entrants. Les premiers utilisent des stratégies de conservation visant essentiellement à perpétuer ou à préserver l'ordre établi dans la science⁷. Tandis que les nouveaux entrants optent soit pour les stratégies de succession ou les stratégies de subversion. Le premier type de stratégie promet un avenir plus prévisible, car il s'inscrit dans la reproduction de l'idéal scientifique dominant. Les stratégies de subversion représenteraient un investissement beaucoup plus risqué, car elles perturbent la légitimité des principes scientifiques établis. Les stratégies de subversions ne représentent un potentiel bénéfique, qu'à la condition qu'un agent parvienne à redéfinir les fondements issus de la logique d'ensemble du champ (Bourdieu, 1975, p. 103-105).

Les professeurs qui ont été embauchés à l'université en vertu des critères valorisés par le premier modèle de recherche ne peuvent plus compter sur leurs accomplissements du passé pour avoir une meilleure position au sein du champ universitaire ou scientifique. Ces acquis commencent à être dépassés par rapport aux qualifications exigées par un nouveau modèle de recherche. Les professeurs-chercheurs concernés doivent mettre à jour leurs stratégies et se munir de nouvelles habiletés, s'ils veulent maintenir une position dominante.

⁷ Cet ordre ne se limiterait pas seulement à l'état objectivé de la science prenant corps sous la forme d'instruments, d'ouvrages, d'institutions... ou à l'habitus, c'est-à-dire l'état incorporé de la science chez l'agent social. Cela toucherait également le domaine des institutions responsables de la circulation, de la reproduction des biens scientifiques et des producteurs (Bourdieu : 1971).

C'est principalement ce qui déterminerait la mobilité des professeurs des années 1970 et (dans une moindre mesure) ceux des années 1980. Ainsi, les règles de distribution des profits et les enjeux ont changées au sein du champ universitaire et du champ scientifique. Les professeurs-chercheurs qui détenaient un capital relié à la structure traditionnelle connaissent une sorte de « banqueroute symbolique », voyant leur travail déphasé par rapport aux caractéristiques d'un nouveau modèle de recherche. Parallèlement à l'arrivée de nouveaux entrants pourvus de ressources nouvelles, les frontières entre le champ scientifique, économique et politique se transforment.

3. Jusqu'à quel point les variables de l'ancienneté et de l'université d'appartenance exercent une incidence sur la représentation que les professeurs entretiennent à l'égard des deux modèles de recherche ?

Troisièmement, nous croyons que la représentation normative à l'égard des des deux modèles de recherche, peut être remplacée selon l'espace positionnel que les agents occupent au sein du champ universitaire et du champ scientifique. Cette hypothèse reprend le principe d'homologie structurale. Selon la théorie bourdieusienne, il y a corrélation étroite entre la configuration du champ universitaire, du champ scientifique et la structuration de l'habitus des professeurs-chercheurs.

À titre d'exemple, nous pouvons citer quelques auteurs... Michel Freitag ne s'est jamais caché de cette homologie structurale, soutenant que l'évaluation par les pairs serait la « vache sacrée » invoquée par les « stratégies autopromotionnelles » des groupes d'influence qui détiennent un pouvoir pragmatique sur l'orientation de l'enseignement et de la recherche. L'image de neutralité reposant sur ce processus déguiserait le statut des experts par une série d'indicateurs socio-professionnels (publications, références, subventions etc.). Pour l'auteur, ces critères ne relèvent pas directement de la maîtrise de la pratique scientifique (Freitag, 1999, p.263).

De leur côté, Gingras et al. pensent que l'évaluation par les pairs garantit l'autonomie du champ scientifique, malgré la croissance du financement privé et la diminution du financement public dans la recherche universitaire. Ces auteurs croient qu'à titre de pairs, les évaluateurs reconvertiraient les subventions de recherche selon les critères de l'excellence scientifique et l'avancement de la discipline (1999, p.93).

Nous pensons que les professeurs qui ont le plus d'ancienneté et qui sont appelés à quitter leurs fonctions de professeurs, auraient un jugement plus négatif à l'égard du deuxième modèle de recherche. Bien qu'ils aient eu le temps d'obtenir des promotions, leur position est presque entièrement redevable au premier modèle de recherche. Ceux-ci seraient nostalgiques du temps où l'enseignement et les activités de recherches contribuaient au rayonnement interne de l'université.

La représentation des agents dont l'embauche a traversé la rupture des deux modèles serait plus partagée. Parmi les agents de cette cohorte, ceux qui ont vu leur position s'améliorer auraient développer leur *sens pratique* en optimisant l'ensemble des ressources dont ils disposaient et en révisant leurs stratégies. S'il advenait qu'ils soient incapables de s'adapter à ces normes, leur perception par rapport à ces nouvelles modalités d'évaluation serait négative. Notons qu'une telle adaptation serait probablement plus difficile pour les professeurs embauchés durant les années 1980 que les professeurs embauchés pendant les années 1990.

Dès le début de leur carrière, les nouveaux entrants des années 2000, ont été soumis aux conditions exigées dans le contexte de la redéfinition du droit d'entrée par rapport au deuxième modèle. Ils n'auraient eu qu'un contact restreint avec les modalités d'évaluation du premier modèle de recherche scientifique. En conséquence, ils l'auraient intégré plus facilement que leurs collègues issus des deux cohortes précédentes. Cela signifie que les agents de la troisième cohorte seraient plus favorables au deuxième modèle de recherche, que leurs collègues des deux premières cohortes.

Méthodologie

Dans cette partie, nous préciserons les modalités dans lesquelles s'est déroulée la cueillette de données et les caractéristiques des répondants. Nous exposerons les raisons qui nous ont motivé à adopter les critères de sélection retenus. Finalement, nous expliquerons la technique de travail qui a été employée pour l'analyse des entrevues.

Échantillonnage

La méthodologie de notre recherche est qualitative. Nous avons réalisé douze entrevues auprès de professeurs-chercheurs de science politique. Nous avons choisi la science politique comme discipline, car elle semble avoir une dynamique de production mitoyenne à celles qu'Albert (1999) a étudiée en science économique (mode de production près deuxième modèle) et en sociologie (mode de production diversifié). Notre échantillon est constitué de six professeurs provenant du département de science politique de l'UdeM et de six professeurs provenant du département de l'UQAM. Ces deux départements ont été choisis, car ils sont comparables à quelques niveaux : ils couvrent l'enseignement du premier au troisième cycle, ils sont situés à Montréal et ils sont francophones. Il est intéressant de voir quelle incidence les images d'« université populaire » et d'université « élitiste » ont sur le discours des professeurs de l'UQAM et des professeurs de l'UdeM. Le choix de ces départements est également redevable à la faisabilité de notre recherche. De plus, les professeurs étaient divisés selon trois cohortes. Pour chacun des départements à l'étude, nous avons sélectionné deux professeurs embauchés avant ou pendant les années 1970 (première cohorte), deux professeurs engagés entre 1980 et 1999 (deuxième cohorte) et deux professeurs recrutés entre 2000 et 2005 (troisième cohorte).

L'âge des répondants varie entre 33 et 72 ans. Parmi l'ensemble des professeurs de l'échantillon, il y avait trois femmes. Tout au long du mémoire, nous avons fait

usage du masculin lorsque nous parlions des répondantes. Cela a été fait dans le but de favoriser les mesures préservant l'anonymat des professeures-chercheuses rencontrées⁸ et pour alléger la lecture de ce mémoire.

Les critères retenus pour l'échantillonnage étaient de deux ordres. Premièrement, les professeurs rencontrés devaient avoir un poste menant à la permanence ou être agrégés. C'est donc dire que nous avons délibérément exclus les professeurs associés, les professeurs invités et les professeurs substituts. La deuxième condition d'éligibilité, était de répondre aux besoins et aux disponibilités de l'échantillon selon les deux variables à l'étude soit : la cohorte et l'institution d'appartenance. Notre échantillonnage est non-probabiliste, puisque nous avons dû composer avec des volontaires. Les professeurs n'ont pas tous montré le même degré d'intérêt pour cette étude. C'est donc dire qu'ils n'auront pas eu une chance égale d'en faire partie.

Les principaux motifs de refus qui ont été évoqués par les professeurs référaient pour la plupart au manque de temps, une absence (année sabbatique et / ou voyage à l'étranger) ou un changement de département. La cueillette des données a été amorcée en automne 2005, soit au même moment que la grève des professeurs de l'UdeM. Ces professeurs se sont pour la plupart montrés intéressés à notre démarche, mais plusieurs préféraient attendre que le conflit soit résolu avant de prévoir un entretien. Nous avons dû rencontrer un professeur retraité, car il manquait un répondant parmi les professeurs-chercheurs de l'UdeM qui ont été engagés pendant ou avant les années 1970.

Thèmes de l'entrevue

Au début des entrevues, les questions sociodémographiques étaient abordées. Nous nous informions de l'âge du professeur, de ses études doctorales, de ses

⁸ D'une façon générale, il est à noter que les professeures-chercheuses sont minoritaires par rapport aux professeurs-chercheurs dans le milieu universitaire.

études post-doctorales, de ses antécédents professionnels dans d'autres universités et de la nature de ses fonctions dans des unités de recherche. Par la suite, nous poursuivions avec les trois thèmes principaux de l'entrevue soit : les transformations observées dans les tâches professorales, les deux procédures d'évaluation par les pairs à l'étude⁹ et leurs représentations par rapport aux tâches professorales. Voici un aperçu général des thèmes qui ont été abordés durant les entrevues :

- Les changements perçus dans la recherche et les réalisations valorisées dans le métier de professeur-chercheur.
- Les périodes où les professeurs observent ces changements.
- Mésententes compromettant la promotion d'un collègue dans la procédure d'évaluation par les pairs.
- Enjeux, facteurs et tâches professorales reliés à de tels conflits.
- Mésententes découlant de l'évaluation insatisfaisante et du travail effectué par un collègue du département.
- Enjeux, facteurs et tâches professorales reliés à de tels conflits.
- Tâches jugées les plus importantes à l'embauche de nouveaux candidats durant les 35 dernières années.
- Différences observées dans les critères d'embauche pendant les 35 dernières années.
- Représentation idéale ou « devoir-être » de la recherche universitaire.
- Place de la recherche par rapport aux autres tâches professorales.

Déroulement des entrevues

À l'aide du site Internet des deux départements étudiés, nous avons dressé une liste de tous les professeurs éligibles aux entrevues. Nous avons envoyé un

⁹ C'est-à-dire l'évaluation de la tâche professorale et l'évaluation des promotions.

communiqué (par courriel), dans lequel nous annoncions le sujet de notre étude et nous présentions les thèmes principaux abordés en entrevue. Les deux jours suivants, nous avons téléphoné les professeurs qui n'avaient pas répondu. La cueillette des données s'est échelonnée sur une période d'environ trois mois, soit du 23 novembre 2005 au 22 février 2006. L'ensemble des entrevues a été réalisé dans le bureau de travail des professeurs-chercheurs. Seulement un entretien a eu lieu dans un café. Le contenu des entrevues a été enregistré et retranscrit intégralement. En arrivant sur les lieux de l'entrevue, nous nous sommes présentés et nous avons précisé les thèmes prévus à la discussion. Par la suite, nous invitons les professeurs à prendre connaissance du formulaire de consentement et nous procédions à la réalisation des entrevues.

Analyse de contenu

Une fois les entretiens transcrits, nous avons initié le codage des données. À la relecture des entrevues, nous avons construit une grille de codage munie d'une série de thèmes généraux identifiés par des couleurs. Ceux-ci étaient accompagnés d'une rubrique d'abréviations identifiant chaque sous-thème. Évidemment, les sous-thèmes et les abréviations de la grille ont été redéfinis tout au long du processus de codage. Parallèlement à cette démarche, nous apposons des mémos faisant la synthèse des passages étiquetés par des sous-thèmes. À l'aide de ces mémos, nous avons élaboré une nouvelle grille synthétisant le discours de chaque répondant selon les thèmes généraux qui ont été abordés. Ces données nous ont permis de faire la présentation générale des données recueillies dans les trois premiers chapitres référant aux trois thèmes principaux de l'entrevue (les transformations observées dans les tâches professorales, les deux procédures d'évaluation par les pairs et le « devoir-être » de la recherche universitaire). Dans les chapitres 4, 5 et 6, nous comparons le discours des répondants et nous analysons les facteurs menant à des convergences ou des divergences. Ainsi, nous avons étudié à quel niveau les caractéristiques des deux modèles font tension.

Nous verrons également les liens entre la cohorte et le modèle de recherche d'appartenance des professeurs rencontrés.

CHAPITRE I

HISTORIQUE DE LA DISCIPLINE ET DE LA RECHERCHE

Dans les trois prochains chapitres nous ferons une description du discours recueilli dans les entrevues. La présentation de ces données sera effectuée selon l'ordre des trois thèmes principaux qui ont été abordés en entretien soit : l'historique de la discipline et de la recherche, l'embauche et l'évaluation par les pairs, les représentations par rapport aux tâches professorales. Ce chapitre passera en revue les données traitant de l'historique de la discipline et de la recherche, il sera subdivisé selon l'institution d'appartenance des professeurs et l'année où ils y ont été embauchés¹.

Cette démarche descriptive nous apparaît nécessaire pour procéder à l'analyse et à la comparaison des discours des professeurs rencontrés. Cette synthèse rapporte le plus fidèlement possible les idées discutées en entrevue. Dans les prochains chapitres, le texte est en proximité étroite avec les propos échangés, car il emprunte la voix des professeurs rencontrés en entrevue. Nous remarquons que des professeurs ont tendance à s'exprimer plus longtemps sur certains thèmes. C'est pourquoi les idées de certains répondants s'étendent sur un plus grand nombre de lignes que les autres.

¹ La grille de l'appendice C montre la numérotation utilisée pour identifier les répondants de notre enquête.

1.1 Première cohorte : Les professeurs embauchés avant et pendant les années 1970

1.1.1 Les professeurs de l'UdeM

Durant les années 1950 et les années 1960, le professeur 1 décrit les professeurs de la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval en les comparant à des « autochtones ». Ces professeurs auraient fait leurs études supérieures à l'étranger et par la suite ils seraient revenus au Québec. Tandis qu'à la même époque, les professeurs de l'UdeM auraient été originaires de France (souvent ils n'auraient été que de passage au pays) et se seraient intéressés « plus difficilement » à la situation du Québec dans leurs enseignements et leurs recherches. Cela aurait rendu la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval plus « dynamique ». Le professeur 1 aurait connu certains professeurs qui n'ont pas fini leur thèse au moment de leur embauche et qui auraient fait l'impasse sur de nombreuses « ambitions » (peu d'ouvrages et peu d'articles). D'autres professeurs auraient eu des formations qui auraient débouchées davantage sur l'enseignement que la recherche. Par exemple, certains auraient été d'excellents « synthétiseurs » et auraient rédigé beaucoup de manuels d'enseignement.

Les relations internationales auraient été un champ peu investi à l'époque, puisque les recherches portaient principalement sur le Québec. L'Université Laval aurait connu un grand développement du côté de l'administration publique. La proximité de l'Assemblée nationale aurait facilité les échanges avec le département. Les professeurs de l'UdeM auraient pris une place plus importante dans la « politique active » en se présentant dans des partis. À l'Université Laval, le « militantisme » serait apparu d'une façon un peu plus évidente. Autrefois, il serait arrivé que des professeurs prennent la parole à titre de « personnage au-dessus de la mêlée » en prenant position sur des débats, dans des quotidiens comme *Le Devoir*.

Entre les années 1960 et les années 1980, il y aurait eu un grand intérêt pour la recherche touchant le Québec. En parallèle, avec la « constitution d'une société » et de l'« État providence », il y aurait eu une « conviction profonde » que la recherche théorique (souvent à matrice marxiste) devait porter sur le Québec. Selon lui, les cours portant sur le Québec remplissaient les salles d'étudiants. Il pense que cet enthousiasme se serait éteint vers les années 1980. À partir de ce moment, les recherches auraient commencées à être pratiquées en équipe. L'idée selon laquelle le financement est inhérent à l'entreprise de travaux de recherche serait apparue chez les jeunes collègues. Le professeur 1 pense que les assistants de recherche pouvaient être rencontrés à la bibliothèque, contrairement aux professeurs qui travaillaient dans ces équipes.

Durant les années 1970, les publications des recherches auraient commencées à prendre la forme d'articles de périodiques. Les subventions permettraient aux chercheurs d'écrire des articles leur faisant réputation pour obtenir de nouvelles subventions. Il se demande si ces productions sont faites « [...] pour être comptabilisées ou pour être lues [...] ». Selon lui, la première équipe de recherche du département de science politique de l'UdeM n'aurait pas réussi à atteindre ses objectifs, car les professeurs n'étaient pas encore habitués à travailler avec des équipes. Il se dit déçu, car il pense que les discussions sur la recherche, ne traitent pas d'énigmes, mais plutôt de l'organisation de la recherche (demandes, obtention de subventions et assistants de recherche).

Il s'étonne que la recherche subventionnée doive être « innovatrice », mais non trop « révolutionnaire », car cela dérogerait à son caractère scientifique. Il croit qu'il y aurait une présomption derrière laquelle la recherche d'équipe serait plus « féconde ». Il pense que les idées des individus resteraient « gommées » ou « atténuées » par le reste du groupe. Il croit que la recherche subventionnée doit présenter une « incidence politique » sur la réalité sociale qui pourrait rapporter au gouvernement du Québec ou du Canada. Les professeurs auraient été encouragés à se mettre en équipe. Le professeur 1 pense qu'à une certaine époque, on ne

pouvait obtenir un financement significatif à moins de faire ses travaux de recherche en équipe. Certains se seraient constitués en équipe pour avoir du financement sous des thématiques générales, sans faire de « publications remarquables ». Le professeur 1 ne se définit pas de la « génération des subventions », car il en aurait reçu très peu. Il affirme avoir une préférence pour la recherche individuelle, car cela lui donnerait la possibilité d'aller sur le terrain et de participer à chaque étape de ses recherches. Il croit que les assistants de recherche trouvent ce qu'on leur demande sans considérer les indices qui peuvent réorienter les recherches.

Le professeur 1 se décrit en référence à la « génération du livre », car il dit apprécier les travaux de « longue haleine ». À son avis, les collègues qui sont arrivés dans les années 1980 ont été encouragés à publier sous la forme d'articles. Le livre constituerait une entreprise plus risquée et moins valorisée pour son département. Il y a 25 ans, le « deuxième paradigme » serait apparu, la valorisation du livre aurait fait place à celle de l'article. Il y a également eu une préoccupation montante pour la « projection sur la scène internationale », les publications dans des périodiques (à comité de lecture) et la participation à des congrès (plus particulièrement aux États-Unis). De 1960 aux années 1980, les professeurs auraient publié davantage dans des revues québécoises et canadiennes. Maintenant, ces revues ne figureraient plus sur le « radar » des revues à publier.

Le professeur 1 pense que l'interdisciplinarité se ferait plus difficilement étant donné que les concepts n'ont plus la même signification dans tous les secteurs de la science politique et dans plusieurs disciplines des sciences sociales. Il aurait constaté le phénomène contraire en science économique où le vocabulaire et les notions seraient restées les mêmes dans les manuels depuis environ 50 ans. Dans toutes les disciplines, la fragmentation du savoir aurait amené des réseaux d'environ 10 personnes à se lire et se publier. Cela amènerait un degré de créativité plus limité. Le « cercle d'appartenance » des professeurs serait passé des départements à des « collèges invisibles » formés de spécialistes. Les collègues

de « d'autres générations » seraient très bien « réseautés » et leur rayonnement s'opèrerait par des rencontres.

Les progrès de l'ordinateur dans le traitement texte auraient changé les conditions de rédaction du professeur. Autrefois, il y avait deux étapes d'impression pour les textes. Premièrement, il y avait le moment où la « secrétaire » remettait le texte dactylographié (ou « tapuscrit ») à l'auteur. Ensuite, cette version était envoyée à la maison d'édition. Ce professeur consultait ses textes régulièrement après leur impression en livre. Avec le temps, il croit que la mise en page de l'informatique est presque identique à la mise en page finale.

« Ça a commencé dans les années 1970, mais des groupes de recherches oui, qu'on a eu, on parle d'un certain nombre qui ont une histoire et un autre historique, mais oui et je pense que les pratiques des organismes subventionnaires a encouragé ce phénomène et donc beaucoup de gens se sont formés dans des groupes et on a des groupes avec des sigles pour vous... pour rappeler leur existence [...] »

Le professeur 2 croit que la recherche des années 1960 était plus « individualiste ». À partir des années 1970, beaucoup de gens se seraient regroupés pour former des équipes. Sur quelques années, son département aurait connu de grands développements au niveau des fonds de recherche. Pendant les années 1970, il dit avoir fait une demande de subvention pour former une équipe avec des collègues de l'UQAM, car il n'y avait pas d'autres professeurs qui travaillaient dans son domaine à son département.

Au début, les travaux auraient été peu nombreux, ils auraient été conduits d'une façon un peu « amateur » et parfois les recherches n'avaient pas de cadre théorique. Cela serait presque impossible aujourd'hui, car une certaine maturité se serait installée depuis ce temps. La recherche serait devenue plus « pragmatique », les travaux seraient moins « discursifs », plus « analytiques », plus « systématiques » et plus « spécialisés ». Les recherches seraient moins globales,

quoiqu'il note une sorte de retour à la philosophie politique au département de l'UdeM.

Durant les années 1960, il y aurait eu un « certain fonctionnalisme » au département de science politique de l'UdeM. Ce courant aurait été critiqué par les « approches de sociologie marxistes », qui seraient apparues vers la fin des années 1960 et qui se seraient rapidement effacées au début des années 1980. Ensuite les théories d'économie politique et de *public choice* seraient arrivées. Avec le temps, il pense que l'approche marxiste était contestable sur certains points, mais qu'elle aurait peut-être été délaissée sur certains points positifs.

Le professeur 2 raconte que les approches qu'il qualifie plus « rigoureuses » comme l'institutionnalisme et le néo-institutionnalisme auraient commencé à ressortir dès les années 1970. Le professeur 2 croit que le développement des études électorales et des relations internationales auraient toujours pris une grande place au département. En observant le sujet des thèses du département, il remarque un grand développement du côté des études régionales. Le bloc de politique publique aurait perdu une importance relative. Le premier spécialiste régional en Afrique serait arrivé pendant les années 1960. Durant les années 1970, il y aurait eu une spécialisation pour les pays de l'est.

Le désir de publier en langue anglaise et dans des revues internationales serait apparu pendant les années 1980². Il pense qu'autrefois, peu de professeurs auraient fait des conférences ou auraient publié dans d'autres pays. En ce sens, il croit que la discipline aurait subi une sorte de « déplacement vers l'extérieur ». Cela serait à la fois un phénomène caractéristique à la science politique, mais cela serait également relié au mouvement institutionnel de l'UdeM. La Faculté aurait commencé à apprécier davantage les publications internationales plutôt que les publications du Québec. Il pense que le recteur de l'époque croyait beaucoup à la formation américaine. Les organismes subventionnaires auraient encouragé la

² Il remarque un certain « contingent » pour l'*American Political Science Association*.

formation de groupes de recherche incitant les collègues à saisir ces « occasions ». Il fait également remarquer que les programmes de Chaires seraient arrivés au début des années 1990.

1.1.2 Les professeurs de l'UQAM

Le professeur 7 aurait observé un phénomène de « regroupement » obligeant les chercheurs à travailler dans des équipes ou des Chaires de recherches. En conséquence, il affirme que cela aurait dévalorisé la recherche individuelle ou qualitative. Selon lui, cela serait discriminatoire à l'endroit de ceux qui ne sont pas dans des groupes de recherches. À la façon de « grosses PME », c'est autour des centres de recherches que s'effectuerait la recherche. Les groupes de recherche décideraient des priorités départementales dans les programmes d'enseignement et dans les banques de cours en fonction de leurs intérêts. Il aurait remarqué ces changements entre les années 1995 et 2000. Les « partenaires extérieurs » (ministères, gouvernement fédéral et provincial) imposeraient leurs priorités et cela aurait eu des impacts très graves sur la recherche et l'enseignement en science politique. L'UQAM aurait demandé au département du professeur 1 de formuler des axes stratégiques, mais il aurait toujours refusé. Depuis le jour où le département a accepté de formuler des axes stratégiques, des changements auraient été imposés par des procédés informels.

« Ben c'est-à-dire, évidemment un moment donné, une des choses, un des problèmes qu'on a c'est un problème très intéressant, c'est de gérer les horaires pour qu'il n'y ait pas trop de choses qui entrent en conflit qui sont susceptibles d'intéresser les mêmes personnes, mais j'veux dire ça c'est un problème intéressant, c'est un problème lié à une crise de croissance, pis au fait qu'il y ait juste 24 heures dans une journée, puis disons cinq ou sept jours dans une semaine. [...] c'est le genre de problème qui est signe d'une situation de santé à mon avis. »

Selon le professeur 8, il y aurait plus de recherches collectives aujourd'hui en comparaison aux premières années du département. Autrefois, la recherche était habituellement pratiquée individuellement, mais la recherche de groupe était

présente dès les années 1970. Il croit qu'il y aurait eu « accentuation » de la recherche de groupe entre la fin des années 1980 et le début des années 1990. Il pense que cela était lié à un souci d'aller chercher des fonds, mais que cela n'aurait pas empêché la coexistence de la recherche individuelle et de la recherche collective. Le professeur 8 pense qu'il y aurait eu une baisse de recherches interuniversitaires comparativement à autrefois. La croissance du nombre de collègue aurait donné la possibilité aux professeurs de constituer leurs équipes à l'intérieur de leur département ou de leur institution d'appartenance. Cela aurait amené les professeurs d'autrefois à toucher plusieurs domaines spécialisés.

1.2 Deuxième cohorte : Les professeurs embauchés durant les années 1980 et les années 1990

1.2.1 Les professeurs de l'UdeM

Le professeur 3 pense qu'il y aurait une certaine « rivalité » pour avoir les meilleurs étudiants aux cycles supérieurs. Il dit avoir remarqué que les Chaires auraient « concentré » la recherche en « bloc » en sélectionnant les meilleurs étudiants (par des critères comme les bourses du CRSH et les sujets plus « prometteurs »). Ces changements auraient provoqué un « effet siphon », qui aurait amené les chercheurs et les étudiants à se constituer autour des Chaires de recherches. Cela aurait contribué à installer une sorte d'« hiérarchie informelle » en raison des avantages et des fonds qui sont impliqués dans les Chaires. Il y aurait de moins en moins de recherche « solo » et de plus en plus de recherche collective. C'est une tendance qu'il ne considérerait pas nécessairement bonne, car les travaux individuels ne produiraient pas forcément de moins bonnes recherches. Il croit que les travaux de recherche menés en équipe cacheraient parfois un aspect « gang » ou une forme de « conformisme ». Les travaux collectifs exigent la collaboration de quatre ou cinq personnes qui sont assez proches. Chacun aurait moins de travail à faire et cela permettrait de multiplier ses

contributions. Il aurait observé l'arrivée des Chaires et l'augmentation du nombre de recherches menées en équipe vers la fin des années 1990.

Il y a 20 ou 25 ans, il croit que son département était très « québéco-québécois ». Le professeur 3 pense qu'à cette époque, il y avait beaucoup de choses à explorer dans ce domaine. Il affirme que les collègues plus âgés auraient presque tous eu leur formation à Paris. Plusieurs de ces collègues auraient eu des difficultés avec l'anglais. Cela aurait transparu dans leurs publications et en milieu international, où l'anglais devient la langue de travail. Le professeur 3 pense que ces collègues ne rejoignaient pas un public très large, puisqu'ils publiaient souvent en français. Depuis qu'il est à l'UdeM, il croit que les réalisations valorisées sont les articles de périodique et les livres arbitrés par des comités de lecture. Dans ce type de périodiques, des équipes de spécialistes d'un domaine se réuniraient pour évaluer les articles d'une façon « anonyme ». Cela éviterait les « cliques » et les « comités de copains » qui publient des articles sur commande. Il pense que ce serait notamment le cas de plusieurs revues en France. Les revues à comités de lecture seraient plus compétitives. À son avis, il est beaucoup plus important de publier dans la revue de l'*American political science Association* plutôt que dans *Politique et sociétés*. Les forums québécois ne seraient pas « boycottés », mais ils ne figureraient pas parmi les plus prioritaires.

Les professeurs essaieraient de faire rayonner le Québec à l'étranger plutôt que de l'enseigner aux québécois ou de se bâtir une notoriété sur la base de leurs « engagements ». Il apprécie beaucoup que les professeurs soient encouragés à participer dans les regroupements et à rejoindre des publics internationaux. Ce sont les réalisations les plus gratifiantes qu'il a connues depuis qu'il est à l'UdeM. Il croit que cela serait associé à la racine terminologique du mot université, qui ne se limiterait pas seulement à « occidental ». Dans les forums ou les congrès, les professeurs ne se tiendraient pas seulement avec les collègues du département. Ce serait l'occasion de se faire de nouveaux contacts et de rencontrer des gens pour faire du « networking ». Des collègues lui ont dit que cette préoccupation pour

l'international serait ressortie suite à des initiatives de la part de la direction de l'UdeM. Le professeur 3 pense que le département avait des « ambitions modestes » et qu'un recteur aurait réorienté la Faculté des Arts et Sciences afin qu'elle puisse déborder sur la scène internationale.

Il y aurait une nouvelle demande de la part des canaux d'informations, qui sont plus nombreux à solliciter les professeurs pour obtenir des commentaires sur une diversité de sujets. Ce professeur aurait pour « politique » personnelle de ne pas se prononcer sur les sujets qu'il connaît mal. Les apparitions dans les médias n'impressionneraient pas les collègues. Cependant, l'université valoriserait la consultation par les médias dans la mesure où cela lui ferait une sorte de publicité. Par exemple, le service des relations publiques de l'UdeM remettrait aux professeurs une copie de chaque article (de quotidien) où ceux-ci interviennent.

« Chacun fait des demandes de subventions individuelles chacun, publie individuellement, bon alors c'est l'avantage d'être en groupe, c'est d'aller chercher en plus des subventions individuelles, une subvention d'équipe qu'on va se partager entre nous, mais quand les universités... l'université nous demandait de se regrouper dans les années 1990, quand les organismes subventionnaires favorisaient cette formule, c'est parce que eux prétendaient que la qualité de la recherche allait augmenter. Ça à mon avis c'est complètement faux, cet objectif n'a pas été atteint. »

Selon le professeur 4, il y aurait eu des demandes venant de la part de la direction de l'Université et des organismes subventionnaires pour que les chercheurs se mettent en équipe pendant les années 1990. Il croit qu'au cours des années 1980, les recherches étaient individuelles à 90 % à l'Université d'Ottawa. Cela n'aurait pas empêché les collaborations dans des colloques ou des ouvrages, mais il y aurait eu très peu de regroupements à l'Université McGill et à l'Université d'Ottawa. On aurait encouragé les professeurs à se regrouper sous prétexte que les montants des subventions seraient plus importants, que la recherche serait d'une meilleure qualité et que des objets de recherche plus compliqués pourraient être étudiés. À son avis, la recherche de groupe n'est pas

nécessairement meilleure que la recherche individuelle. Dans les années 2000, le CRSH aurait voulu financer les recherches sur une base « pratico-pratique ». Ce projet aurait été aboli sous les protestations des syndicats de professeurs. Il pense que cela est inacceptable, car le rôle de la recherche fondamentale est de nourrir la recherche appliquée. Maintenant, le CRSH accorderait une grande importance à l'octroi des subventions de recherche individuelle.

Une certaine partie des professeurs auraient suivi le « mot d'ordre » et se seraient regroupés. Il pense que plusieurs professeurs sont restés des chercheurs individuels comme lui. Il aurait été invité à travailler en équipe avec des gens d'une autre université québécoise, mais il a toujours refusé pensant que cela l'empêcherait de poursuivre son programme de recherche. Il croit que la recherche d'équipe serait plus efficace dans les sciences naturelles, les sciences humaines et dans certains domaines des sciences sociales et de la science politique. Habituellement, il pense que ces groupes seraient très hiérarchisés, avec un « grand patron » qui déciderait du cadre théorique, de la problématique et des hypothèses. À son avis, cela serait un modèle de recherche issu des sciences exactes et aurait été transposé aux sciences sociales. Selon lui, il serait difficile de trouver une problématique qui soit commune à plusieurs chercheurs sans qu'elle ne devienne trop générale.

Dans les équipes de recherche en sciences sociales, les conflits seraient principalement reliés à l'égalité du statut des membres, aux postulats idéologiques et aux approches méthodologiques. Les chercheurs iraient souvent chercher des subventions de groupes et par la suite, ils publieraient et travailleraient seuls. Il croit que les montants de subventions versés à ces équipes sont énormes en comparaison à leur productivité. Entre les années 1960 et les années 1970, il pense qu'il y aurait eu un véritable « gaspillage de fonds publics » dans deux universités québécoises. Des chercheurs auraient rempli des salles de documents sans jamais produire des publications ou des recherches. C'est pourquoi il pense que la recherche de groupe peut être décrite à la façon de « [...] l'éléphant qui

accouche de la souris [...] ». Toutefois, il connaît des équipes à son département qui seraient très efficaces et qui publieraient des articles signés par tous les chercheurs de l'équipe.

Au plan international la compétition se serait accrue et il serait plus difficile de publier dans les « grandes revues », car les demandes seraient beaucoup plus nombreuses. En Europe de nouvelles revues auraient été créées et cela aurait « adapté le marché », car les Etats-Unis « seraient assez fermés là-dessus ». Il pense que les britanniques ont créé beaucoup de lieux de publications pour les universitaires. Les publications les plus valorisées seraient les grandes revues états-uniennes, anglo-saxonnes (Royaume-Uni et pays scandinaves) et Européennes. Ensuite viendraient les chapitres dans les ouvrages de grandes maisons d'éditions et principalement des grandes presses universitaires états-uniennes et britanniques. Le rayonnement international et les publications seraient très valorisés. Les subventions seraient valorisées à condition qu'elles débouchent sur des publications.

Entre 1985 et les années 1990, il y aurait eu déplacement du point de référence au niveau international. Dans les années 1960 et 1970, il aurait été bien vu de publier en France et en langue française. Le professeur 4 aurait eu sa formation à Paris, car les doctorats français étaient beaucoup plus valorisés à l'époque. Par la suite, les doctorats états-uniens ont commencé à être plus appréciés et la valeur des doctorats français aurait commencé à être discréditée. Cela correspondrait à l'« inversion » des « flux transatlantiques », c'est-à-dire que la qualité des institutions américaines aurait augmentée tandis que celle des universités françaises aurait diminuée. Au CRSH, les gens auraient commencé à se rendre compte que d'autres langues que l'anglais pouvaient être valables et qu'ils avaient peut-être été « trop loin » durant les années 1990 et 2000.

1.2.2 Les professeurs de l'UQAM

Entre les années 1980 et 1990 le professeur 9 observe un grand développement au niveau des structures de recherche (centres, équipes, groupes, Chaires) au département de science politique de l'UQAM. Ce développement aurait commencé de façon « modeste » avec la fondation du *CÉPÈS* et de la Chaire *Raoul-Dandurand* (1995-1996). Lorsque la Faculté de science politique et de droit se sont jumelées en 1998, le *CÉIM* (Centre études internationales et mondialisation) et d'autres Chaires auraient été fondées. Cela serait relié à l'arrivée de sommes plus importantes auxquelles les chercheurs n'avaient pas accès auparavant.

Il remarque qu'il y aurait beaucoup plus d'activités reliées à la publication et à la transmission des résultats (conférences et séminaires de recherches). Entre 1990 et 1995, il pouvait y avoir environ une activité de recherche par mois, alors que maintenant, il y en aurait plusieurs dans la même journée. Cela aurait transformé le milieu « sur le plan intellectuel », suscitant davantage de discussions et de débats. Dans son département, les groupes de recherche auraient mis sur pied des prépublications, des notes de recherche assurant une communication plus soutenue et amenant des lieux de diffusion plus diversifiés. Les groupes de recherche auraient développé des liens avec des maisons d'éditions (exemple : *Athèna* ou *Fidès*). Ces changements seraient reliés au passage d'un « mode très individualiste à un mode beaucoup plus collectif et plus tourné vers l'extérieur ». Il croit que la recherche « pure », qui n'aurait d'autres fins que la connaissance, existerait toujours au département et qu'il est toujours possible d'obtenir du financement pour la pratiquer.

Les revues publiées à l'extérieur et les revues à comités de lectures auraient souvent une bonne valeur comparativement aux publications internes. Il croit qu'une partie des professeurs penseraient que la « reconnaissance externe » (publications internationales et subventions) est importante alors qu'une autre

partie des professeurs de son département considérerait que les « publications maisons » sont aussi valables. À partir des années 1990, l'idée selon laquelle les revues à comités de lecture (évaluateurs inconnus) sont très valorisées comparativement aux « revues internes » (liens avec les évaluateurs). Ce débat n'aurait pas été clos en assemblée départementale, mais il croit que la majorité des professeurs du département pensent que la « reconnaissance externe » est importante. Il y a quelques années, ce sujet avait été discuté en assemblée, mais les professeurs auraient arrêté sachant qu'ils étaient divisés sur le sujet. Le « output » (rayonnement) des revues serait évalué en fonction des lieux de publications et du rapport entre le nombre de soumissions et le nombre d'articles retenus. Dans le milieu universitaire, il existerait des cotations formelles qui seraient plus importantes pour certaines disciplines, comme l'économie et un peu moins importantes pour d'autres, comme la science politique. Selon cet index, les publications canadiennes et québécoises seraient moins significatives que les publications américaines pour les professeurs et les organismes subventionnaires.

Le plus grand changement que le professeur 10 ait remarqué au département, serait la montée de la préoccupation pour l'international chez les professeurs, les étudiants et dans la recherche. Parallèlement au « recul » de toutes les recherches sur l'administration publique et l'État, il y aurait également eu un intérêt croissant pour le domaine des relations internationales. Ces changements auraient eu lieu durant les années 1990. Durant les années 1980, la tendance de recherche du département se serait plutôt située dans l'analyse politique. Au départ, le département aurait été très « critique » et très « marxiste ». Par exemple, le professeur 10 dit disposer de descriptifs de cours empreints de « l'esprit structuralo-marxiste » des années 1970. Le département de science politique de l'UQAM aurait encore une approche relativement « critique », mais les recherches auraient commencés à se rapprocher davantage de la recherche « traditionnelle scientifique » au milieu des années 1990.

Dans le domaine des affaires internationales, son département serait maintenant le meilleur au Québec sinon au Canada. Les étudiants de relations internationales représenteraient 80 % des étudiants de science politique de l'UQAM.

Il croit que la recherche d'équipe permettrait d'aborder des domaines d'un point de vue collectif et pluridisciplinaire. Cela poserait des problèmes idéologiques particuliers dans le domaine des sciences sociales. Par exemple, une analyse issue d'un « constructiviste », un « marxiste » et un « réaliste » ne pourrait pas tenir. Il faudrait avoir une équipe qui soit constituée de gens qui ont un même angle d'approche, pour éviter qu'il y ait des problèmes, mais l'esprit du département serait « assez ouvert » sur ce plan.

Il croit que certains collègues publient des ouvrages de grande réputation, mais que pour plusieurs professeurs, la recherche individuelle cacherait le besoin de s'isoler et de ne pas être évalué. Si certains diraient que la recherche d'équipe amène une certaine perte de l'individualité, il pense que cela n'aurait rien à voir avec la recherche en laboratoire. Il remarque qu'il y aurait plus d'intérêts pour la recherche financée aujourd'hui, qu'il n'y en avait dans les années 1980. Il y aurait une « pression institutionnelle » plus importante pour les demandes de subventions (particulièrement à l'endroit des jeunes chercheurs), mais il ne s'agirait pas d'une « grosse pression ». La recherche constituerait un enjeu de crédibilité et de concurrence important dans le classement des universités. La recherche subventionnée contribuerait grandement au financement des universités. Au début de leurs carrières, les jeunes professeurs disposeraient de beaucoup plus de moyens qu'autrefois pour faire de la recherche (dégrèvements, ordinateurs et des fonds de recherche totalisant 25 000\$). Il pense qu'auparavant il fallait presque se battre pour avoir de 2000 à 4000 \$ pour préparer les demandes de subventions.

Il n'y aurait pas eu de changements du côté des réalisations valorisées au département, les articles sur Internet ne toucheraient pas un grand public. Les

professeurs s'intéresseraient peu aux publications des autres collègues, à moins qu'elles traitent d'un domaine plus proche de leurs recherches. Les revues valorisées dépendraient des différents domaines de la science politique. En relations internationales, il y aurait eu une « montée en puissance » des revues américaines par rapport au « recul » des publications anglophones.

L'avènement des ordinateurs aurait amené un changement « radical ». Les ordinateurs auraient pris la place des machines à écrire. L'Internet aurait amené un grand « bouleversement », car il ferait en sorte que les professeurs iraient de moins en moins dans les milieux de recherches « classiques ».

1.3 Troisième cohorte : Les professeurs embauchés entre 2000 et 2005

1.3.1 Les professeurs de l'UdeM

Le professeur 5 aurait observé que la recherche nord-américaine (qu'il qualifie comme son « point de référence ») serait conduite plus fréquemment avec l'aide des méthodes statistiques. Il remarque également qu'il y aurait eu « sophistication » des méthodes quantitatives. On le verrait dans les travaux qui se font dans les « grandes revues ». Selon lui, il y aurait une minorité de chercheurs « quantitatifs » au département. Le nombre de recherche quantitative qui se fait au département aurait tendance à « traîner de la patte » comparativement aux travaux qui se font dans la discipline. Le professeur 5 pense que le cadre de référence de la science politique se serait déplacé de l'Europe francophone vers les Etats-Unis. Avec le temps, il observe que les grandes revues seraient devenues de plus en plus américaines. Cela découlerait d'un effet « boule de neige » dans lequel les gens se formant aux Etats-Unis seraient devenus plus nombreux, amenant plus de gens à vouloir conduire des recherches quantitatives. Les productions valorisées seraient les articles dans les revues américaines (particulièrement celles à comités de lecture). Bien qu'ils soient moins valorisés que les articles, les livres seraient également bien appréciés.

Le professeur 6 pense qu'à son département, il y a une « ligne de fracture » difficilement réconciliable entre une approche « positiviste » et une approche « constructiviste » de la science politique. Cela constituerait un « débat de fond » qui ne pourrait être résolu. Il croit que ces divisions se seraient accrues au cours des dernières années et que cela serait relié à des changements au niveau de la direction du département lors du printemps 2005. Il y aurait un conflit idéologique divisant le département en deux (« constructivistes » et « positivistes »). À la façon de deux « missionnaires » qui sont convaincus de leurs positions, ces « camps » s'affronteraient, car ils n'auraient pas la même mission à accomplir. L'écart entre ces « camps » ne s'expliquerait pas par la méthode (qualitative ou quantitative), mais plutôt par « la façon de définir » la science politique. Cela aurait des impacts sur le type de revues valorisées et la conception de la recherche pour chacun des « camps ». Selon lui, les « constructivistes » auraient une conception plus « large » de la recherche tandis que les « positivistes » en auraient une conception plus « étroite ». Il serait alors difficile d'établir un dialogue, « de rendre cet écart plus doux ». Les jeunes professeurs seraient toutefois conscients de la nécessité de trouver une façon de gérer ces problèmes.

Des collègues plus âgés auraient dit à ce professeur que la priorité accordée aux subventions était moindre jusqu'aux années 1970-1975. Ils auraient ajouté que les publications dans les revues bien cotées seraient plus valorisées qu'autrefois. Par ailleurs, le professeur 6 croit que ses collègues plus âgés perçoivent plus de contraintes aujourd'hui, alors qu'elles auraient été existantes autrefois, mais peut-être dans une moindre mesure. De plus, il observe que les professeurs disposent de beaucoup de « latitude » dans leur stratégie de carrière. Il ajoute que l'évaluation de la carrière des professeurs est un processus qui aurait été présent à l'époque de ses collègues plus âgés.

La qualité des périodiques serait évaluée dans un « index » admis par l'ensemble des acteurs de science politique en Amérique du nord. La plupart des revues qui y

figurent seraient concentrées aux Etats-Unis. Cela représenterait bien la « position dominante » de la science politique, car les Etats-Unis auraient plus de moyens et publieraient davantage. Cet index ne serait pas accepté de tous, car plusieurs contesteraient que d'excellentes revues n'y figureraient pas et que les critères de cet « index » seraient questionnables. Certains professeurs croiraient qu'il s'agit d'un outil pour l'évaluation des dossiers et d'autres le considéreraient comme une « Bible ». Cependant, le professeur 6 pense que cela pourrait être utile pour orienter les jeunes professeurs lors de l'agrégation. Le pouvoir de diffusion serait beaucoup plus restreint dans les revues francophones des autres pays (Suisse, Belgique et France) et il serait « presque impossible » d'y publier. Selon lui, les articles français dans les revues bilingues ne sont pas lus.

1.3.2 Les professeurs de l'UQAM

Depuis qu'il a fait son baccalauréat dans les années 1990, le professeur 11 constate qu'il y aurait beaucoup plus de groupes de recherche donnant un meilleur « cadre » aux gens, qui (comme lui) aiment faire de la recherche.

« [...] d'année en année, le CRSH va déterminer des nouvelles priorités, pis encore une fois des priorités qui peuvent intéresser les professeurs et qui vont faire une demande en fonction de la priorité. Bon, on force pas le train non plus si le gouvernement décide que la santé chez les autochtones c'est une priorité, bien moi ça a rien à voir avec mes intérêts de recherche, je vais pas pour le plaisir de la chose faire une demande de subvention. »

Il remarque que les directives et les thèmes de recherche encouragés par les organismes subventionnaires auraient changé à travers les années. Ce serait aux professeurs de voir si leurs intérêts coïncident avec les priorités de recherche. Il aurait récemment rempli des questionnaires sur ses intérêts et ses domaines de recherche pour le CRSH et la *East West Society*. Le Service de la recherche et de la création de l'UQAM effectuerait bien son travail en transmettant ces

informations aux professeurs qui veulent avoir de l'aide pour les demandes de subventions.

Il pense que le département de l'UQAM, valoriserait beaucoup les monographies et les chapitres de livres, tandis que les organismes subventionnaires valoriseraient davantage les articles dans les revues. Il pense que cela risque de changer rapidement, car les gens issus de sa promotion ont une autre formation et que cela devrait être révisé bientôt. L'encouragement à diffuser à l'extérieur risquerait peut-être de devenir plus important. Bien qu'il ne connaisse pas l'ensemble des publications de ses collègues, plusieurs écriraient déjà en français, espagnol, portugais etc. Les publications valorisées dépendraient également des différentes spécialisations de la science politique. Les meilleures revues québécoises et canadiennes qui concernent son domaine auraient peu d'impact. Il pense que d'autres revues seraient plus pertinentes parce qu'elles ont plus de prestige et d'audience. Ce genre d'impact se mesurerait difficilement. Par exemple, lorsqu'on parle de courriels de collègues de l'étranger (Australie, France ou aux Etats-Unis) qui demandent à recenser un livre, cela signifierait qu'un professeur réussirait à sortir du Québec.

Les Chaires du Canada et les bourses du millénaire aurait créé « deux classes de professeurs ». Certains professeurs feraient de l'enseignement, des services à la collectivité et peu de recherche tandis que d'autres professeurs feraient plus de recherche, moins d'enseignement et de service à la collectivité. Ces « classes » ne seraient pas générationnelles, car il y a des programmes de Chaires seniors et juniors. Du temps où il était professeur dans une université ontarienne, il n'y avait pas de Chaires en science politique, car le département aurait voulu éviter ce genre de « classes » parmi les professeurs. Les professeurs de cette université feraient tous de l'enseignement et de la recherche. Cependant, ceux qui donneraient quatre cours feraient moins de recherche que ceux qui en donneraient deux ou trois. Le professeur 11 pense que cela se serait déroulé autrement au département de l'UQAM où il y aurait deux ou trois Chaires.

Le professeur 12 remarque qu'il y aurait eu une « prolifération spectaculaire » des groupes de recherche en comparaison au temps où il était étudiant. Il croit que ce phénomène aurait pris des proportions « ridicules » en décrivant les affiliations entre les unités de recherche qui ne cesseraient de se démultiplier. Il se demande quel est l'avantage à ce qu'il y ait autant de groupes de recherches. Le professeur 12 croit qu'il est difficile de savoir qui est attiré aux tâches dans les groupes de recherches. Les sources de financement se seraient accrues en même temps que la demande de la part des chercheurs. Le professeur 12 pense que les programmes de Chaires accéléreraient le processus accroissant l'importance de la recherche par rapport aux autres tâches professorales. L'idée de « superconcentrer » quelqu'un dans une Chaire serait apparue dans les années 1990.

Ce professeur croit qu'il y existerait deux écoles s'affrontant sur la question des fonctions de la recherche. La première regrouperait ceux qui font de la « recherche fondamentale » et qui travaillent sur des préoccupations théoriques et des questions de recherche apportant une utilité restreinte aux gouvernements. Les partisans de la deuxième école, auraient une conception plus « pratico-pratique » de la recherche, croyant qu'elle doit servir : aux médias, à la prise de décision des gouvernements, à des syndicats ou d'autres organismes. Ce type de recherche apporterait des explications ponctuelles aux phénomènes de l'actualité. C'est pourquoi certaines unités de recherches disparaîtraient et apparaîtraient d'une façon très spontanée. Le professeur 12 se définit dans la première école et il croit que les professeurs devraient avoir une expérience de recherche fondamentale suffisante dans un domaine, avant d'y faire de la recherche appliquée.

Ce « débat » irait au-delà de son département. Le CRSH aurait voulu s'orienter dans une approche privilégiant les objectifs du gouvernement, des entreprises privées, du « réseautage » entre les chercheurs et entre les institutions. Le professeur du CRSH sent qu'il y aurait un mouvement vers la deuxième école, alors que l'organisme subventionnaire serait supposé financer la « recherche fondamentale ». Les deux écoles décrites par le professeur 12 ne seraient pas

générationnelles. La recherche fondamentale et appliquée auraient toujours existées, mais la pratique du deuxième mode de recherche se serait accentuée avec le temps. Dans les années 1960, il y aurait eu une « première génération » de professeurs en relations internationales (entre 10 et 12 personnes) à travers le Québec. Les étudiants de ces professeurs seraient allés se former à l'étranger, pour revenir au Québec et former la « deuxième génération ». Pour la « troisième génération », le besoin d'aller à l'étranger aurait été moins impératif. À partir des années 1980, des facteurs sociaux et politiques auraient amené une demande générale de la part des gouvernements et des médias, multipliant les « opportunités » des professeurs. Il y a également eu multiplication des personnes dans le domaine, cela aurait accru la compétition pour obtenir des subventions, avoir l'attention des médias et des gouvernements. Tous les professeurs se devraient d'être « visibles » et d'avoir des publications nombreuses. Selon lui, les publications rédigées par plusieurs collègues ne sont plus nécessairement des publications de haute qualité scientifique, mais des publications de « visibilité ». Les publications seraient devenues plus nombreuses et seraient d'une qualité inférieure.

Au niveau de la recherche, les collègues des autres « générations » se seraient pour la plupart très bien adaptés à cette « ambiance de compétition ». Les cas où des collègues plus âgés se seraient sentis dépassés par ce contexte s'expliqueraient par des « facteurs individuels » et non « générationnels ». Ce professeur affirme que les professeurs engagés entre les années 1960 et les années 1980 composeraient la moitié, sinon les deux tiers du département. En ce sens, il croit qu'il serait encore trop tôt pour mesurer l'impact des changements au niveau des réalisations valorisées. Il note que la recherche des années 1970 et des années 1980 aurait été plus « militante » (quoiqu'il pense que cela ne serait ni positif, ni négatif) et elle aurait été moins abondante. Plusieurs instruments méthodologiques se seraient développés et ils seraient beaucoup mieux maîtrisés aujourd'hui.

Le professeur 12 pense que les professeurs de science politique auraient commencés à être consultés plus fréquemment par les médias à partir de 1990 et 1991. Depuis la guerre du Golfe et l'invasion du Koweït, quelques chercheurs auraient commencé à apparaître plus fréquemment à la télévision, tel des « têtes d'affiche ». Selon lui, les parutions des professeurs à la télévision et dans les journaux quotidiens n'apporteraient que des « retombées à court terme ». Se laisser « bousculer » par « l'agenda des médias » ne serait pas le rôle du chercheur et cela pourrait constituer une sorte de « perversion » pour la recherche. Cela contribuerait à la perte de spécialité des professeurs vis-à-vis des journalistes. Les publications scientifiques répondraient à des critères de scientificité et des « garde-fous » s'assureraient qu'ils soient respectés.

CHAPITRE II

L'ÉVALUATION PAR LES PAIRS ET L'EMBAUCHE

Ce chapitre fait la description des données qui traitent des processus d'embauche et de deux procédures d'évaluation par les pairs (l'évaluation des promotions et l'évaluation des tâches professorales). Ces informations seront subdivisées selon l'institution d'appartenance des professeurs et l'année où ils ont été embauchés.

2.1 Première cohorte : les professeurs embauchés avant et pendant les années 1970

2.1.1 Les professeurs de l'UdeM

Le professeur 1 croit que la procédure d'évaluation par les pairs s'applique généralement chez les organismes subventionnaires qui évaluent des projets de recherche. Dans son université, il n'y aurait pas de comité qui « brasse la cage » des professeurs lors des demandes de promotions. Cela serait une pratique « connue » dans d'autres universités québécoises. Comme dans tous les milieux de travail, il pense que ce serait normal d'avoir des procédures d'évaluation, car certains paraissent travailler davantage que les autres. Par exemple, il y a des professeurs qui obtiendraient la titularisation ou l' Emerita, mais ils n'auraient pas toujours le mérite d'obtenir ces promotions. Il croit que les promotions sont accordées en fonction du nombre d'articles publiés dans les « grandes revues ». À son avis, la contribution à la recherche est évaluée selon la réputation « extérieure » (ou internationale) du candidat. Par exemple, il pense à un professeur qui n'aurait pas eu une carrière « extraordinaire » dans le domaine de la recherche, mais qui se serait « répandu » dans des colloques. Dans ces

conditions, l'université considèrerait ce genre d'activités pour accorder l'Emerita à quelqu'un.

À l'embauche, les candidats qui ont écrit deux ou trois articles dans des revues « bien cotées » disposeraient d'un « net avantage » par rapport aux autres. Il croit qu'on encourage les jeunes professeurs à négliger l'enseignement pour faire plus de recherche. Autrefois, il croit que les professeurs devaient être capables de donner une diversité de cours. Les qualités d'enseignement ne seraient plus essentielles comparativement aux habiletés reliées à la recherche. Par exemple, il aurait vu une dame enseigner un cours dans le cadre d'une épreuve d'embauche. Celle-ci aurait fait une excellente prestation, mais elle aurait tout de même été refusée.

Le professeur 2 n'a jamais vu de demandes de promotion être compromises en raison de déclarations des associations étudiantes. Il précise que les « cas difficiles » surviendraient lorsqu'il y aurait désaccord entre les collègues. Il observe que de tels « cas » ne seraient pas survenus souvent dans son département. Cela varierait d'environ un cas au cinq ans à un cas par décennie. Toutefois, il juge ne pas avoir été présent assez longtemps pour évaluer le nombre de « cas difficiles » chez les professeurs qui ont été engagés au-delà des années 1990. Il aurait attendu trois ans au-delà de la période requise avant de faire sa demande de titularisation. Le professeur 2 aurait eu des problèmes de santé alors qu'il enseignait l'ensemble des cours d'administration publique et qu'il supervisait les projets de mémoires et de thèses de nombreux étudiants. Cela aurait allongé la durée de son « grand projet ».

Il trouve dommage que les promotions des enseignants du secteur public soient évaluées sur la base de l'ancienneté et du nombre d'années d'instruction. Il a toujours trouvé la « théorie de la motivation » de l'université « un peu raide », car elle ne reconnaîtrait pas le dévouement et l'« amour » que les professeurs ont pour la science politique et les sciences sociales.

Selon lui, la « modulation » de la tâche professorale (de la convention collective) serait appliquée bizarrement. Il prend exemple sur un professeur qui n'était pas à son département et qui aurait été président d'un syndicat universitaire. Après l'échéance de son contrat, ce professeur aurait repris ses anciennes fonctions. Le professeur 2 se disait contrarié de la réaction de ses collègues au comité d'évaluation facultaire, car ils auraient jugé la recherche du candidat insuffisante. Pourtant, le professeur 2 pense que l'ancien président était en train de « reprendre le collier » en recommençant à obtenir des subventions et en recommençant à publier.

Le professeur 2 note trois aspects jugés plus problématiques dans le cadre des procédures d'évaluation relatives aux promotions. Il se rappelle que plusieurs professeurs adjoints auraient démissionné avant de faire la demande de la permanence. Il pense que ces professeurs n'avaient pas de projets de recherche, ni de publications et que leurs collègues n'auraient pas manqué de leur rappeler. Le deuxième élément qui aurait été plus problématique dans la promotion des professeurs aurait été relié à une forme d'« auto-censure ». Plutôt que de prendre position clairement contre l'avancement d'un professeur, certains collègues s'exprimeraient par des abstentions. Il ignore pourquoi les professeurs agiraient ainsi, mais il pense que cela serait une hésitation caractéristique aux groupes professionnels qui s'« auto-gèrent ». Il aurait vu une titularisation être refusée en raison de ce phénomène d'« auto-censure ». Avant d'avoir des votes formellement enregistrés, le département aurait développé un système de votes « indicatifs » (obligeant à voter oui ou non). Ce système d'évaluation était accompagné d'une grille de questions qui évaluait la quantité des publications, la qualité de la charge des cours etc. En troisième lieu, le professeur 2 aurait vu des demandes de promotions qui étaient acceptées par le département, mais qui étaient refusées par l'instance facultaire ou d'autres instances universitaires.

Avant les années 1980, le professeur 2 affirme que le travail du corps professoral n'était pas évalué. Il n'aurait jamais vu un candidat être « handicapé » par une

piètre évaluation de sa tâche d'enseignement. Les professeurs seraient plutôt pénalisés s'ils ont un mauvais dossier de recherche. Il croit que les professeurs accepteraient difficilement d'être évalués par des gens de l'extérieur, mais que cela serait un mal nécessaire, sinon le département serait menacé par un danger « d'esprit maison dominant ». Au cours de ses 35 années de carrière, il est surpris de ne pas avoir observé des « clans en guerre » ou de « vraies chapelles ». Par exemple, il dit avoir connu un département de science politique ontarien où les professeurs « s'arrachaient » les étudiants gradués.

Le travail de deux directeurs de département aurait amené les professeurs à discuter de leurs « différences » en assemblée, plutôt que dans les corridors ou dans les bureaux. Ces années n'auraient pas été les plus productives du département au niveau des publications et de la recherche. Cependant, il pense que cela aurait permis d'installer les bases d'un département qui « fonctionnait bien » pour les professeurs et les étudiants. Les gestes de ces directeurs auraient donné un « élan » au département pour qu'il devienne un lieu de recherche plus fécond.

Aux débuts du département, il y aurait eu un doyen très dynamique qui gérait la Faculté des Arts et Sciences d'une façon très « personnalisée ». Selon le professeur 2, c'est le doyen qui décidait des professeurs qui auraient des promotions et quel salaire ils gagneraient. Les professeurs suivant la convention collective avaient de bonnes raisons de croire qu'ils obtiendraient leur promotion. Avec le temps, la Faculté des Arts et Sciences et le processus d'embauche se seraient bureaucratisés. Les professeurs engagés à son époque rencontraient le directeur, mais ils n'auraient pas rencontrés de comités ou d'assemblée. Pendant les années 1970, le nombre de demandes d'emploi aurait augmenté et un comité de recrutement aurait été créé. Par la suite, des étudiants ont été intégrés à ce comité.

Le recrutement et les critères d'embauche seraient devenus plus systématiques et plus complexes. À la fin des années 1980 ou au début des années 1990, la « visite d'un jour » aurait été ajoutée au processus d'embauche. Pendant cette journée, les candidats font la rencontre des collègues, ils donnent une conférence et un cours. Durant les années 1960, le département aurait engagé des gens qui n'avaient pas terminé leurs thèses. Aujourd'hui, le département pourrait se « payer le luxe » de demander une ou deux publications et un post-doctorat. Cela serait le résultat d'un accroissement du nombre de candidats et d'expériences à l'étranger. La création du programme de post-doctorat permettrait aux candidats de publier leur thèse dans un livre avant d'être embauché.

2.1.2 Les professeurs de l'UQAM

Le professeur 7 aurait vu des collègues dont la tâche professorale a été jugée insatisfaisante. Bien que les évaluations se baseraient sur des « données objectives », il croit que les cas où des professeurs sont « mal évalués » s'expliqueraient par des « perceptions négatives », mais cela serait difficile à démontrer. C'est principalement la recherche qui ferait problème. On reprocherait aux collègues « mal évalués » que leurs publications ne soient pas suffisamment nombreuses ou que leur qualité soit insatisfaisante. Selon les ententes qui auraient été prises au département, le professeur 7 croit que l'évaluation de la qualité et du contenu des productions ne devrait pas être prise en compte, puisqu'elle serait trop subjective. Il trouve que le nombre de publications serait un indicateur flou, car il n'indiquerait aucune limite.

Ces conflits laisseraient des « séquelles profondes » et briseraient « la dynamique collégiale » du département. Le comité représentant la « majorité de fond » réussirait à convaincre les autres du fondement de leur évaluation. Cela amènerait un climat de « gêne » chez les professeurs qui auraient « mal évalués » un collègue. Ceux qui ont reçu une évaluation insatisfaisante deviendraient « fuyants », car ils se sentiraient « humiliés » et « blessés ».

Pendant les années 1980, il pense qu'il y aurait eu plus de conflits, car le comité se serait permis une position de « juge ». Cela ne constituerait pas une « période de jeunesse » du département, puisqu'il y aurait encore des professeurs dont la tâche est évaluée insatisfaisante. Autrefois, les professeurs auraient été évalués « comme des étudiants », c'est-à-dire que des points étaient attribués aux différents volets de leurs tâches. Le professeur 7 dit qu'une liste classifiant les professeurs selon l'ordre de leur performance était faite. En 1985, ce système d'évaluation aurait été remplacé par le critère satisfaisant et insatisfaisant. Il dit ne pas être informé des situations qui auraient pu causer problème dans l'évaluation des promotions.

Le professeur 7 affirme qu'aux cours des deux premières années d'embauche, les nouveaux candidats ont des dégrèvements d'enseignement. Maintenant, les nouveaux professeurs auraient moins de cours à donner pour qu'ils s'« insèrent » dans l'enseignement. Il pense que les gens seraient informés des critères d'embauche requis pour devenir professeurs et qu'ils seraient plus nombreux à se « démener » pour avoir des dossiers performants. C'est pourquoi le bassin de candidats qualifiés serait plus grand qu'autrefois. Le département serait également plus « sympathique » aux dossiers des personnes qui ont publié. Le professeur 7 se demande dans quelles conditions les gens peuvent publier et faire leur thèse avant d'être salariés. Les nouveaux critères d'excellence demanderaient aux candidats d'être aussi qualifiés qu'un professeur qui travaille déjà depuis cinq ans.

Dans les années 1970, l'enseignement aurait été considéré comme une priorité dans les critères d'embauche. Lorsqu'il a été engagé, le professeur 7 dit avoir donné quatre cours qui n'étaient pas reliés à l'objet de sa thèse et que personne ne voulait enseigner.

« [...] ce ne sont plus les principes de la science politique qui guident le profil d'embauche qu'on cherche, c'est les intérêts financiers, les intérêts matériels. Alors si vous êtes titulaire d'une Chaire, puis que vous embauchez dix étudiants vous êtes mieux placés qu'un prof qui fait de la recherche individuelle pour dire ben y faudrait ouvrir un poste dans un domaine qui annexe à ce que vous faites. »

Avec le temps, les groupes de recherches auraient eu « la voix plus puissante » pour imposer leurs priorités d'embauche et changer les banques de cours. Ceux qui font de la recherche qualitative et individuelle réussiraient plus difficilement à faire entendre leur voix. Il croit que ce ne serait plus les « principes » de la science politique qui guideraient le profil d'embauche des professeurs, mais plutôt les « intérêts financiers » et les autres « ressources » qui sont en jeu.

Le professeur 8 dit ne pas avoir vu de nombreux cas de promotions ou de renouvellements de contrats qui auraient été problématiques. Aux débuts du département, il a vu certains « cas mineurs » où des collègues auraient démissionné, car ils n'avaient pas rempli l'obligation de terminer leur thèse. Il aurait vu quelques cas où les personnes n'avaient pas réussi à rencontrer cette exigence. Habituellement, ces professeurs auraient fait un ou deux contrats, mais ils ne rencontraient pas les critères d'approbation pour obtenir la permanence. Dans les promotions, il aurait connu deux situations plus problématiques. Un jeune professeur aurait tenté « d'accélérer sa promotion » et cela l'aurait conduit en appel. Le professeur 8 aurait également vu une promotion être refusée à un collègue plus âgé. Dans les premières années du département, il affirme que les tâches du professeur étaient évaluées à chaque année. Il pense que cela était à la fois « stimulant » et « stressant ».

Il y aurait toujours eu un souci d'équilibre entre les tâches d'enseignement et de recherche. Cependant, l'enseignement aurait été un peu plus important autrefois. Les candidats auraient été engagés en fonction de leur qualité d'enseignement, mais le département s'assurait qu'ils pouvaient faire de la recherche. Par exemple, le professeur 8 avait un doctorat, on aurait alors supposé qu'il allait continuer à

faire de la recherche. Deux ans après la fondation du département, des professeurs auraient été engagés. Ils auraient été embauchés sous la condition qu'ils terminent leur thèse en deux ans. Le professeur 8 doute qu'il y ait plus de concurrence qu'autrefois au niveau des embauches. À l'époque, 80 candidats auraient fait application sur le poste auquel il a été embauché. En comparant les documents d'embauche d'autrefois à ceux d'aujourd'hui, il croit que les critères de sélection n'auraient pas beaucoup changés.

2.2 Deuxième cohorte : les professeurs embauchés durant les années 1980 et les années 1990

2.2.1 Les professeurs de l'UdeM

Selon le professeur 3, les demandes de promotions exigent que des collègues provenant de d'autres universités fassent la recommandation d'un candidat. Cela demanderait aux professeurs d'impressionner un certain nombre de collègues, dans des domaines spécifiques. Les qualités de recherche seraient reconnues par les subventions, les publications et l'attestation de chercheurs prestigieux. Le professeur 3 croit que ce « système » permettrait d'éviter les « coteries ». Le professeur 3 y aurait observé une seule « faiblesse ». Les professeurs du département n'auraient pas toujours le temps de prendre connaissance des dossiers en détails. Selon lui, les promotions sont évaluées au début du trimestre, un moment où les professeurs seraient généralement débordés. À son avis, les professeurs du département feraient confiance au comité d'évaluation et le professeur 3 pense que « [...] jusqu'ici on n'a pas eu l'occasion de regretter de s'être fié à nos collègues. ».

La qualité de l'enseignement compterait peu dans ce type d'évaluation. Un professeur qui aurait d'excellentes notes en enseignement et un dossier « squelettique » en recherche, limiterait ses chances d'obtenir une promotion. Le professeur 3 est étonné, car il estime que l'enseignement de ses collègues serait

d'une très bonne qualité. Pourtant, il note que le « système » de promotion ne favoriserait pas cette tâche. Il y aurait peu d'évaluations étudiantes négatives. Les tâches administratives seraient une sorte d'obligation où le professeur devrait montrer « [...] qu'il a fait quelque chose [...] ». La consultation par les médias en tant qu'« expert » apporterait un certain « rayonnement universitaire » et serait pris en considération dans les promotions. Cependant, il croit que le « tv professor », c'est-à-dire « [...] un professeur qui passe son temps dans les médias [...] », aurait souvent un « dossier grêle » en recherche. Au niveau de l'évaluation des tâches professorales, les professeurs réussiraient généralement « à se sortir des querelles ». À part, quelques rancunes qui se seraient exprimées par des abstentions ou des votes négatifs, il n'aurait pas observé de mésententes.

Dans les départements de science politique, il y aurait des « différences d'options », de « traditions intellectuelles », partageant les professeurs par rapport à l'embauche des nouveaux candidats.

« [...] quand un nouveau poste ouvre on aimerait bien que ce soit tel étudiant prometteur que l'on a couvé pendant des années, ou tel professeur d'un autre département que l'on tient en très haute estime et que l'on aimerait bien voir faire des recherches avec nous et ça c'est... Ça fait parti du quotidien universitaire, ça a toujours été. » .

Le professeur 3 croit que ce type de « rivalité » entre les collègues aurait toujours existé, mais que les Chaires auraient contribué à l'alimenter.

L'embauche exigerait aux candidats de formuler des intentions de recherche et d'enseigner un cours au premier cycle (évalué par un comité d'étudiants). Le processus de recrutement amènerait de bons professeurs au département. Les « qualités de pédagogues » ne seraient pas reconnues dans l'embauche des professeurs, mais la recherche serait très valorisée. Par exemple, si quelqu'un a eu des charges de cours pendant 15 ans, cela ne l'avantagerait pas davantage à obtenir un poste de professeur. Les tâches les plus importantes à considérer dans

l'embauche seraient la recherche et l'enseignement. On ne se préoccuperait pas des capacités de l'individu à occuper des fonctions administratives ou à être consulté par les médias. D'ailleurs les professeurs recommanderaient à leurs jeunes collègues de ne pas se laisser « dévorer » par les médias.

Selon le professeur 4, les dossiers de promotions passeraient par un comité d'évaluation du département avant d'être évalués par le comité d'évaluation de l'instance facultaire des Arts et Sciences. Il croit que le comité d'évaluation du département correspondrait davantage à une forme d'aide à la présentation des dossiers de promotions. Aux dires du professeur 4, son département serait particulier puisqu'il ressemblerait à une « grande famille ». La solidarité entre les professeurs serait « exemplaire » peu importe leur âge et leur domaine de spécialisation.

En 1998 ou en 1999, un professeur se serait fait refusé une promotion (deux votes contre deux abstentions), mais il s'agirait d'une exception. Le professeur 4 explique qu'il y aurait eu un conflit entre deux collègues. Cette situation aurait déplu à d'autres professeurs, qui auraient voté contre ou se seraient abstenus de voter pour ce candidat, en guise de « vengeance ». Un professeur ne pourrait se permettre qu'exceptionnellement de ne pas performer au plan de la recherche et des publications. Il a déjà vu un collègue ayant un faible dossier de recherche qui aurait obtenu une promotion, mais sa contribution à l'université aurait été « exceptionnelle ». Les subventions seraient valorisées, si elles débouchent sur des publications. Au fil de la carrière des professeurs, l'université valoriserait les fonctions administratives. Un professeur devrait avoir participé à une ou deux instances facultaires pour l'agrégation. Tandis que pour la titularisation, il faudrait qu'un professeur ait participé à des instances universitaires, mais cela serait « tellement secondaire » par rapport à la recherche.

Dans les promotions, on se préoccuperait peu des tâches administratives et des évaluations étudiantes. Le « rayonnement international » serait presque le seul

critère qui aurait une grande importance. Par exemple, il a déjà vu quelqu'un se faire refuser une promotion, car ses publications étaient jugées trop « locales ». Pourtant, le professeur 4 pense que le candidat aurait publié dans de très bonnes maisons éditions (*Queen University Press* et à la *McGill University Press*). Des collègues plus anciens lui auraient dit qu'ils ne pourraient plus être engagés à l'université aujourd'hui s'ils présentaient le dossier avec lequel ils ont été embauchés 20 ans plus tôt.

Depuis 20 ans, les tâches valorisées seraient les mêmes pour les embauches. En premier lieu, viendrait la recherche, ensuite l'enseignement et les activités qui y sont reliées (encadrement de mémoires, de thèses et enseignement aux cycles supérieurs). Le post-doctorat n'existait pas lorsque le professeur 4 a été engagé. Le post-doctorat aurait commencé à se répandre pendant les années 1990 et aujourd'hui il serait presque devenu une « obligation ». Les nouveaux candidats devraient avoir un doctorat, avoir publié des articles dans des revues anglo-saxonnes et avoir rédigé un ou deux chapitres dans des livres de presses universitaires américaines. L'UdeM aurait toujours mis l'accent sur la recherche et les études supérieures. Depuis 1995, les collègues de son département auraient des doctorats américains : Stanford, Berkeley etc. Il n'entendrait plus parler des procédures d'évaluation du travail des professeurs. Il croit que cette évaluation aurait été éliminée, car tous les professeurs étaient évalués « satisfaisants ».

2.2.2 Les professeurs de l'UQAM

Depuis qu'il a commencé sa carrière à l'UQAM, le professeur 9 affirme qu'il n'y aurait pas eu beaucoup de promotions. Il croit que ces procédures n'auraient pas amené de « drames particuliers ». Cependant, il y a une promotion qui aurait été refusée pendant qu'il était en année sabbatique. Il soupçonne que c'est le travail de recherche du candidat qui aurait influencé cette décision. Dans les autres promotions, l'élément des « reconnaissances externes » (subventions et

publications internationales) n'aurait pas été remis en cause. Selon lui, l'évaluation de ce dossier ne concernait pas un collègue plus ancien.

La qualité de l'enseignement serait mesurée par les étudiants dans l'évaluation du travail des professeurs. Il y aurait rarement des problèmes au niveau de l'enseignement. Il n'aurait jamais vu les professeurs se « chicaner » pour les services à la collectivité. C'est toujours l'évaluation de la « qualité » et de la « quantité » de la recherche qui aurait amené des problèmes. Il n'a pas observé beaucoup de mésententes dans l'évaluation du travail des professeurs. Il y aurait parfois des discussions au moment formel de l'évaluation et en assemblée départementale. Autrefois, les professeurs étaient évalués à tous les trois ans, maintenant ils sont évalués à tous les cinq ans. La convention prévoit qu'un membre du comité vienne d'une autre université.

Entre les années 1990 et 2001, le département aurait embauché peu de nouveaux professeurs. Il croit que cela serait dû au manque de financement des universités québécoises. Les besoins du département varieraient à chaque embauche. Parfois, le département voudrait combler des besoins en matière d'enseignement ou en recherche. Au moment de son embauche, il croit que le département avait des besoins spécifiques à combler au niveau de l'enseignement. Il y aurait des critères officiels d'embauche : avoir un doctorat et démontrer ses capacités à monter des programmes de recherches. Les « reconnaissances externes » (subventions et recherches) seraient « capitales » et ce serait l'élément le plus facile à mesurer pour le comité de sélection. Dès l'embauche, ce comité avertirait les candidats qu'ils devront éventuellement publier à l'« extérieur » et faire des demandes de subventions. Les dossiers n'ayant pas de publications à l'« extérieur » seraient jugés négativement. Les candidats faisant partie d'une équipe de recherche et qui ont une charge cours élevée resteraient parfois « prisonniers » des « publications internes ». Ces publications offriraient l'avantage de voir les résultats de ses recherches être publiés plus rapidement. Cela éviterait à l'auteur de passer par les « canaux externes » des revues étrangères. Le professeur 9 croit qu'il faut attendre

de voir ce que la personne va faire (si elle en fait), avant d'évaluer sa contribution aux services à la collectivité.

Le professeur 10 dit qu'il n'y aurait pas de conflits dans l'évaluation du travail des professeurs de son département. Il pense que c'est une procédure où l'on note si le travail de recherche et d'enseignement d'un professeur est satisfaisant. Selon lui, un membre du comité d'évaluation doit faire partie d'une autre université. Les conflits surviendraient quand l'une de ces tâches est évaluée insatisfaisante. D'ailleurs, il pense qu'il s'agirait de cas plutôt « mineurs ». Habituellement, ce serait les mêmes professeurs qui seraient concernés par ces situations. Selon le professeur 10, il y aurait des évaluations négatives et quelques conflits, mais le département « [...] serait capable de vivre avec [...] ». Il croit qu'il n'y aurait pas de « problèmes de fond » dans ces évaluations. Les collègues se contenteraient d'intervenir dans leur domaine. Il croit que toutes les tâches doivent être remplies de manière satisfaisante, mais que la recherche serait plus valorisée que les autres. Dans ce type d'évaluations, il croit que la recherche compterait pour 50 % à 70 % de la tâche du professeur. À son avis, le département n'aurait jamais évalué la recherche en fonction du fait qu'elle aurait été financée ou non.

Les professeurs du département auraient toujours été embauchés en fonction de la qualité de leur enseignement, leur recherche et leur diplôme. L'éducation internationale ferait parti des nouvelles qualités recherchées chez les nouveaux professeurs. Autrefois, il pense que le département aurait mis un peu plus d'emphasis sur l'enseignement et les services à la collectivité.

2.3 Troisième cohorte : les professeurs embauchés entre 2000 et 2005

2.3.1 Les professeurs de l'UdeM

Le professeur 5 affirme que le processus d'évaluation par les pairs aurait lieu lorsqu'il y a renouvellement de contrats ou des demandes de promotions. Il ignore si ce type d'évaluations aurait amené des conflits. Il n'y aurait pas d'évaluations régulières entre les « rangs ». Il aurait assisté à quelques demandes d'agrégations et quelques demandes de titularisation. Récemment, il se serait fait évalué pour un renouvellement de contrat. D'après son expérience, celui-ci juge que ses collègues sont « justes », « honnêtes » et « aidants ». Il aurait vu des rapports de comités et il croit que les professeurs adoptent des critères similaires. Il n'aurait pas observé de conflits par rapport aux quatre tâches de la convention collective.

A son avis, les « frictions » feraient surface durant le processus d'embauche relatif à l'arrivée de nouveaux professeurs. Les professeurs ne s'entendraient pas sur les besoins du département en matière de recherche. Il y aurait un « camp » de professeurs dits « quantitatifs » et un autre camp de professeurs dits « qualitatifs ». Il y aurait des « schismes » entre les professeurs qui se « tiraileraient » par rapport au choix des nouveaux candidats. Les professeurs auraient de la difficulté à apprécier la méthodologie du « camp » auquel ils n'appartiennent pas. Les dernières embauches auraient toutes été « qualitatives » et cela aurait « frustré » les « quantitatifs ». Le professeur 5 pense que ces « camps » ne se tracent pas à partir des « générations ». Il croit qu'au cours des cinq dernières années, ces divisions auraient eu tendance à s'accroître un peu. Selon lui, le département en serait rendu à une « [...] phase critique à savoir est-ce que tout le monde peut être content ? ».

Il ignore si les critères d'embauche ont changés. Le professeur 5 pense que les critères d'embauches étaient les mêmes et que la recherche, l'enseignement et le rayonnement étaient aussi importants autrefois. L'UdeM mettrait beaucoup

d'emphase sur le « prestige » (lieux de publications) et la recherche de l'individu. Selon lui, la recherche serait la dimension déterminante à toute embauche. Il croit que le département chercherait également à combler certaines spécialisations en enseignement. Le professeur 5 pense qu'autrefois les doctorats provenant de l'Europe étaient vus d'un « meilleur œil ». Maintenant, les grandes universités nord-américaines seraient mieux appréciées.

Le professeur 6 croit que les procédures d'évaluation relatives à des renouvellements de contrats et les agrégations se seraient « [...] toujours passées dans un climat relativement serein [...] ». Il ignore si cela se déroulerait autrement à la titularisation, car il n'a jamais assisté à ce type d'évaluation. Le rôle du comité d'évaluation serait de faire des recommandations au directeur du département afin que la promotion du candidat soit admise. Le but de ce processus serait de trouver toutes les « choses merveilleuses » qu'un candidat a faites dans le domaine de la recherche. Il croit que le principe à la base de l'évaluation par les pairs ne serait pas « tout à fait sain » puisqu'il signifierait qu'il faut bien s'entendre avec les collègues (particulièrement avant l'agrégation) et cela amènerait un peu d'« hypocrisie ».

Il y aurait un « consensus » relatif sur les besoins du département (en matière de recherche et d'enseignement), encadrement des étudiants et / ou domaine de spécialisation, sauf que les professeurs ne s'entendraient pas sur les critères d'embauche des candidats. Les dernières embauches du département auraient favorisé le « camp » des « non positivistes ». Cela serait dû à la présence minoritaire des professeurs « positivistes » au département. De plus, les critères admis par le comité de sélection auraient été « non positivistes ». L'embauche du professeur 6 aurait été très conflictuelle. Le département aurait fait « consensus » par rapport à la spécialité et les tâches qu'il avait à combler. Cependant, sa candidature aurait été refusée. Un an plus tard, on aurait ouvert le même poste. Il aurait postulé à nouveau et il aurait été embauché. Pour obtenir un poste de professeur, il faudrait avoir écrit des publications, le post-doctorat serait devenu

plus répandu chez les nouveaux candidats en science politique et en sciences sociales. Selon lui, le département engage des candidats pour combler un « manque » dans un secteur particulier, soit en enseignement ou en recherche.

2.3.2 Les professeurs de l'UQAM

Le professeur 11 pense qu'il y a plusieurs manières de voir le barème utilisé dans l'évaluation de la tâche professorale. Dans une université ontarienne qu'il a connu, le département de science politique aurait décidé de changer cette procédure d'évaluation, car elle aurait créé un « malaise ». Ainsi, il aurait été décidé que les professeurs provenant de l'extérieur du département fassent l'évaluation des dossiers. Il croit que cette procédure est plus « anonyme » et qu'il s'agit d'une « vraie évaluation » accompagnée de quelques commentaires. Cela aurait aidé à maintenir le « niveau de collégialité » de ce département. Les collègues de l'extérieur pourraient se permettre d'être « francs », car ils n'auraient pas à « transiger » sur une base régulière avec les professeurs évalués.

Au département de l'UQAM, un comité serait formé pour faire l'évaluation des collègues selon des « critères objectifs ». Les aspects évalués par ce comité seraient la contribution à la recherche, le « rythme de publication », l'enseignement et les tâches administratives. La recherche et le « rythme de publication » seraient les tâches les plus importantes, car elles assureraient le « renouvellement » des professeurs, elles contribueraient au rayonnement de l'université et elles amèneraient de nouveaux étudiants aux études graduées. Les tâches administratives se mesureraient en observant si un collègue a « fait sa part ». Le professeur 11 pense qu'il y aurait des éléments « subjectifs », « contradictoires » et « difficiles » à interpréter dans la tâche d'enseignement. Il ignore jusqu'à quel point la réflexion serait avancée à son département. Des collègues d'une université ontarienne lui auraient raconté combien il serait facile de « trafiquer » les évaluations étudiantes, sans s'adonner à des pratiques « malhonnêtes ». Par exemple, les professeurs prépareraient leurs cours en

fonction du moment de l'évaluation étudiante. Il croit que les professeurs qui n'auraient pas connaissance de ces « techniques » seraient peut-être désavantagés dans les évaluations étudiantes.

Il croit qu'un bon professeur ne faisant pas de recherche, ne resterait pas un bon professeur longtemps. Le professeur « ordinaire » en enseignement qui performerait bien en recherche aurait la capacité de s'améliorer plus facilement. Il croit que les évaluations négatives s'expliqueraient souvent par la « situation personnelle » des professeurs concernés. Par exemple, il arriverait que le travail de recherche des professeurs soit évalué insuffisant, alors qu'ils sont en fin de carrière. Les évaluations insatisfaisantes auraient souvent été reliées à la recherche du candidat. Un aspect de l'évaluation d'un collègue aurait été évaluée insatisfaisant et cela aurait créé des « froids » entre les professeurs du département. Au fil des années, cela reviendrait plusieurs fois et il y aurait plusieurs collègues qui ne viendraient plus aux assemblées. Toutefois, il croit que la fréquence de ces « froids » aurait diminué. Il dit ne pas avoir observé de mésententes ou de conflits dans les procédures d'évaluation relatives aux promotions.

Entre 1995 et 2001, le département n'aurait pas embauché de nouveaux professeurs. Les embauches recommenceraient tranquillement puisque le département aurait engagé cinq à six candidats entre 2001 et 2004. Il ajoute que certains professeurs devraient éventuellement être remplacés parce qu'ils partiront à la retraite. Le département aurait voulu embaucher davantage, mais des contraintes budgétaires auraient empêché l'administration de l'université d'octroyer le financement nécessaire pour la création de nouveaux postes.

À l'embauche du professeur 11, il y aurait eu une entente avec le directeur du département. Celle-ci stipulait que la recherche occuperait une plus grande place que les autres tâches du professeur 11. Cette entente était « transparente » et il n'aurait jamais eu de difficultés avec la pondération de ses activités professorales.

Il souligne qu'un dégrèvement de cours accompagnait son embauche. En ce sens, il serait clair que le département aurait mis l'accent sur les qualités de productions et de recherches du professeur 11. Aujourd'hui, les candidats engagés comme professeurs devraient avoir un doctorat et avoir rédigé des publications. Les exigences actuelles seraient plus élevées que celles qu'ont connues les professeurs qui sont arrivés 20 ans plus tôt. Pendant les années 1960, il affirme que certains professeurs n'avaient qu'une maîtrise. Aujourd'hui le doctorat constituerait un « minimum ».

Au cours du printemps 2005, le professeur 12 aurait été témoin d'un conflit entourant l'évaluation de la tâche d'un collègue. L'évaluation d'un professeur (bientôt à la retraite) aurait été insatisfaisante. Il n'est pas certain que le dossier soit clos, mais il pense qu'il n'y a pas d'enjeux qui soulèveraient une implication de sa part dans ce dossier. Ce ne serait pas relié à son domaine et il préférerait « [...] laisser ça aux gens de l'autre génération ». On aurait reproché au professeur qui aurait eu une « évaluation négative » de ne pas faire assez de recherches et de ne pas suffisamment publier. La personne évaluée l'aurait « très mal pris » et le professeur 12 dit comprendre. Toutefois, les conséquences d'une telle évaluation ne lui apparaissent pas « directement », puisqu'il ne s'agirait pas d'une promotion ou d'une demande de permanence. Il dit ne jamais avoir vu quelqu'un se faire refuser une promotion.

Le professeur 12 pense qu'il est encore trop tôt pour comparer les exigences d'embauche des professeurs. Généralement, ces « contraintes » seraient différentes pour chaque « génération ». Il croit que les professeurs embauchés dans les années 1980, n'étaient pas obligés d'avoir un doctorat et qu'ils pouvaient défendre leur thèse durant les premières années de leur carrière. L'embauche des professeurs des autres « générations » aurait été « axée » sur leurs capacités d'enseignement. C'est pourquoi le département ne s'attendait pas à ce qu'ils aient publié beaucoup. Il pense que les habiletés de publications et les habiletés à obtenir des subventions seraient devenues plus importantes dans le profil

d'embauche des professeurs. Se décrivant de la « troisième génération », le professeur 12 dit avoir été embauché pour être directeur d'une unité de recherche et avoir un « impact à l'extérieur » (ou du « outreach »).

Les habiletés à faire apparition dans les médias ne seraient pas valorisées dans l'embauche des nouveaux professeurs. Le département aurait refusé quelqu'un qui demandait à être professeur associé. À son avis, le candidat était un « tv professor », c'est-à-dire qu'il faisait beaucoup d'apparitions à la radio, dans les journaux quotidiens et à la télévision, mais il n'allait pas chercher des subventions et il n'écrivait pas dans les revues scientifiques.

« Donc, le renouvellement, y'a presque un trou générationnel entre le groupe des années 1970-1980 et le groupe qui est le mien, dans le fond, celui des années 2000. Et tant et aussi longtemps, c'est-à-dire qu'on est encore en minorité, ce groupe-là est encore en minorité, on le voit dans certains clivages générationnels qui vont se dessiner sur les questions comme l'examen synthèse pour le doctorat, moi j'ai été formé à l'école où l'examen synthèse est quelque chose d'extrêmement important pis que ça doit être mené avec rigueur et que même c'est un instrument d'écramage [...] alors que pour d'autres, la génération précédente, c'est presque un espèce de comment je pourrais dire... Une obligation ou plutôt un travail qui doivent faire, mais qui est pas déterminant dans la suite de leurs études. »

Il affirme que les professeurs engagés entre les années 1960 et les années 1980 composeraient la moitié, sinon les deux tiers du département. Comme les changements au niveau des réalisations valorisées, le professeur 12 estime qu'il serait encore trop tôt pour « mesurer » les changements dans les exigences d'embauche. Il y aurait eu une sorte de « trou générationnel », car il n'y aurait pas eu d'embauche entre 1996 et 2002. Il croit que le département aurait grandi normalement et que l'ajout de nouveaux professeurs se serait justifié selon l'augmentation de la demande. Il y aurait eu peu de départs depuis la fondation du département. C'est ce qui expliquerait le « plafonnement » des embauches des années 1990.

CHAPITRE III

LES REPRÉSENTATIONS PAR RAPPORT AUX TÂCHES PROFESSORALES

Ce chapitre fait la description des données qui traitent des représentations des professeurs par rapport aux différentes tâches exercées dans leur métier. À la manière des deux chapitres précédents, les informations seront subdivisées selon l'institution d'appartenance des professeurs rencontrés et l'année où ils y ont été embauchés.

3.1 Première cohorte : les professeurs embauchés avant et pendant les années 1970

3.1.1 Les professeurs de l'UdeM

« Amener des étudiants à développer par eux-mêmes une autonomie intellectuelle, ça se fait pas par des cours magistraux. », pense le professeur 1. Il croit que l'enseignement n'est pas la priorité de l'université. Il disait souvent aux étudiants que l'université les « tolère » et que cette institution ne serait pas faite pour eux. Selon lui, l'« éducation » serait différente de l'enseignement, car elle développerait des « intellectuels ». Il pense que les professeurs enseignent comme si l'imprimerie n'existerait pas. Si les professeurs ont des idées « si précieuses » à communiquer, ils devraient les « consigner » par écrit. Le professeur 1 n'a pas de problème à donner des cours magistraux, mais il considère qu'ils ne seraient pas très « rentables », s'ils sont donnés dans des grandes classes (de 250 à 300 étudiants). À son avis, cela serait un problème qui serait caractéristique aux « grandes universités ». Ces établissements n'assumeraient pas le meilleur

enseignement au premier cycle. Cependant, il pense que cela serait peut-être différent aux cycles supérieurs.

Le directeur accorderait les tâches au département et les déchargements seraient obtenus avec les Chaires et les subventions. Le professeur 1 croit que les déchargements de cours deviendraient une sorte de « récompense ». Il y aurait un « signe » que quelque chose serait « problématique » chez un professeur qui assumerait sa pleine charge de cours. Les professeurs trouveraient des façons d'être débordés par les tâches administratives ou la recherche, dans le but d'obtenir des déchargements.

Le professeur 1 pense que l'université placerait les subventions au rang des priorités. Par exemple, l'UdeM lui aurait décerné un prix d'excellence pour son enseignement. Quatre mois plus tard, le vice-recteur et le recteur l'auraient « à peine » salué dans le corridor. Le professeur 1 croit qu'ils lui auraient démontré plus de considération s'il aurait reçu de grandes subventions, car cela aurait contribué au financement de la recherche.

A son avis, les jeunes professeurs seraient poussés à faire de la recherche au détriment de l'enseignement. Éventuellement, il ne faudrait pas s'attendre à ce qu'ils apprécient davantage l'enseignement, s'ils doivent faire plus de recherches. Il remarque une certaine « fatigue » de l'enseignement. Il serait difficile d'aménager son temps pour la recherche et l'enseignement.

« Quand je dis négliger l'enseignement c'est-à-dire, vous ne remettez pas en question l'enseignement que vous donnez, mais après deux ou trois ans vous, vous dites très bien je vais revoir là peut-être qu'il y aurait des éléments à améliorer. [...] Y'en a pour qui ça pose aucun problème qui font leur enseignement, parce que j'ai déjà vu des feuilles jaunes... des feuilles jaunies que les professeurs repassent d'année en année. »

Un professeur pourrait négliger son enseignement pour plusieurs facteurs. Par exemple, le professeur pourrait faire plus de recherche à certaines périodes de sa carrière, car il serait parfois poussé par de bons « filons ». Un professeur pourrait aussi décider de prendre un temps d'arrêt pour revoir les éléments qu'il doit améliorer dans son enseignement.

Le professeur 1 ne serait pas déçu de la qualité des étudiants, ils seraient « plus intéressants » qu'autrefois. Les étudiants ne seraient pas moins déterminés qu'autrefois et ils auraient un « esprit » mieux « structurés » que dans le passé. Il serait capable d'aller « plus loin » avec les meilleurs étudiants. L'université se serait démocratisée et parfois le professeur 1 pense que certains étudiants ne seraient peut-être pas tout à fait à leur place. Aujourd'hui, il aurait plus de « satisfaction » à donner des cours sous la forme de séminaires. Il n'est pas dans la « nostalgie » et ce serait la raison pour laquelle il enseignerait et ferait encore de la recherche aujourd'hui.

L'importance des tâches à la convention collective intéresserait davantage le syndicat que le professeur 1. Il ne serait pas du genre à « râler » sur ce sujet. Il pense que cette question serait très large puisqu'il s'agirait d'une sorte d'« angoisse existentielle ». Dans cette question, il n'y aurait pas que le rapport entre la recherche et l'enseignement qui soit fondamental, mais l'ensemble de la vie du professeur (vie conjugale, vie familiale, activité physique, travail etc.). Par exemple, le temps accordé à la famille serait du temps en moins pour l'enseignement et la recherche. Il pense qu'un professeur pourrait consacrer plus de temps à la recherche, à l'enseignement ou à la vie familiale. Par contre, cela amènerait des répercussions négatives sur les autres sphères de sa vie. Il croit qu'il n'y a pas d'aménagement qui soit « idéale » et il aurait appris à gérer son temps lui-même.

Il ne reviendrait pas en arrière sur la question de la recherche. Le professeur 1 se dit « trop sociologue » pour vouloir changer quelque chose. Il dit faire ce

« constat » en prenant le monde tel qu'il est. Avec l'âge, il dit voir et accepter l'« imperfection des choses ». Il imagine que ces changements feraient du sens dans l'évolution de la recherche. Il ajoute que la recherche des années 1960 et des années 1970, n'aurait pas suscité plus de « curiosité » que celle d'aujourd'hui. Autrefois, les professeurs auraient fait de la théorie isolément à leurs collègues.

Le professeur 2 croit que l'enseignement est la tâche la plus importante dans le métier de professeur. Pour illustrer ce qu'il pense, il prend exemple sur une anecdote qui lui a été racontée. Il y a plusieurs années, un de ses collègues aurait eu un infarctus. Le surlendemain, ce professeur aurait donné un cours à l'université, mais il aurait décommandé une réunion qu'il avait prévue avec le premier ministre du Québec de l'époque. Bien que le professeur 2 ignore si cette histoire soit crédible, il croit que cela constitue une « vraie réaction » de professeur.

Il y a peu de choses qu'il irait retrouver des débuts de la recherche et il juge qu'un tel retour serait impossible. Il pense qu'il y aurait un danger dans la « surspécialisation » des recherches. Maintenant, les seules recherches qui porteraient sur le Québec seraient des études comparées. Pour un département de science politique, il y aurait quelque chose d'« étouffant » si certaines « sous-sections » de la discipline dominant sur les autres. Il croit que les étudiants seront appelés à travailler avec des gens provenant de d'autres disciplines (même ceux qui sont en relations internationales). Il aurait toujours eu un « faible » pour les recherches qui sont « utiles » et qui ont un « impact » sur le « milieu immédiat » comme dans les sciences naturelles.

Le professeur 2 croit que les étudiants (surtout aux cycles supérieurs) gagneraient de l'autonomie par la diversité des approches (« indépendantiste », « fédéraliste », « gauche », « droite » et « centre ») d'un département. Le professeur 2 aurait longtemps dirigé les stages du département et il croit que les stagiaires des années 1980 étaient meilleurs que ceux des années 1970. Il estime que les étudiants des

années 1980 étaient capables de faire des choses que les autres étudiants des années 1970 étaient incapables de faire (comme des sondages). Son département aurait toujours été « accueillant » vis-à-vis les différentes « sous-sections » de la science politique (contrairement à d'autres départements du Québec). Il considère que les relations internationales auraient toujours été la « vache à lait » de son département et que la politique publique aurait été négligée par rapport aux autres « sous-sections ». Il pense également que les professeurs de son département auraient un peu de « mépris » envers les éléments plus « pratiques » de la science politique.

Pendant les années 1960, le professeur 2 affirme qu'il a fallu établir un programme de baccalauréat. Un programme de baccalauréat plus court devait être construit puisque les étudiants sortaient des CÉGEPs plutôt que des collèges classiques. Durant les années 1970, le professeur 2 dit que le département a dû bâtir le programme de maîtrise. C'est à cette période que le département aurait accordé plus d'importance à l'enseignement. Cela aurait été reconnu par certains comités de la Faculté. C'était un moment où les professeurs devaient faire de la « pédagogie active ». Il pense que les professeurs ne se contentaient pas seulement de donner des cours et de faire « subir » des examens. Selon lui, il fallait effectuer un travail de « feed-back » plus fréquent auprès des étudiants. À cette époque, le professeur 2 pense que le département comptait un nombre de publications peu élevé.

À partir des années 1980, les publications auraient commencées à être plus nombreuses. À l'arrivée d'un nouveau directeur, le département aurait commencé à mettre l'accent sur la recherche. Il croit que la sociologie démontre que les gens au sein des organisations portent une attention particulière aux aspects (recherche et publication) qui sont contrôlés par la direction. Par exemple, le département de l'UdeM aurait déjà reçu tous les directeurs de départements de science politique du Canada. À cette occasion, le recteur de l'époque aurait prononcé un exposé sur la productivité des professeurs en sciences sociales. Cela aurait « choqué » le

directeur de département assis à côté du professeur 2. Ce collègue aurait entendu parler de ce genre de discours, mais c'était la première fois qu'il voyait quelqu'un en discuter publiquement.

Dans les activités professorales, l'aspect de l'encadrement des étudiants et de l'enseignement serait moins clair que la recherche. Il croit que l'engagement d'étudiants gradués à titre d'assistants de recherche serait très important. Cela constituerait un lieu d'échange, d'apprentissage du « rôle » d'assistant de recherche.

Pendant les années 1990, la Faculté des Arts et Sciences aurait proposé de scinder les périodes de cours de trois heures en deux périodes de cours (d'une heure et demie chacune). Les professeurs plus âgés auraient été favorables à ce changement, car ils y voyaient la possibilité d'offrir une meilleure « continuité » dans leurs enseignements. La situation serait différente pour les cours donnés aux étudiants des cycles supérieurs (qui sont moins nombreux) ou pour les universités qui sont situées dans des petites villes. Les jeunes professeurs et les étudiants se seraient prononcés contre cette proposition, car ils préféraient avoir leur « temps libre » et faire de la recherche.

Le professeur 2 pense qu'il n'y aurait pas d'« opposition nette » entre l'enseignement et la recherche. À son département, il croit que les titulaires de recherche seraient d'excellents enseignants. Le professeur 2 déplore qu'un collègue de son domaine soit parti faire des services à la collectivité (à l'extérieur de l'université). Il aurait trouvé regrettable que ses enseignements n'aient pas été comblés par d'autres professeurs ou d'autres chargés de cours.

3.1.2 Les professeurs de l'UQAM

Le professeur 7 croit que l'enseignement devrait permettre aux étudiants de devenir de meilleurs citoyens, car plusieurs viendraient aux cours « [...] pour

comprendre le monde dans lequel ils vivent. ». Au premier cycle, l'enseignement permettrait d'identifier les « rouages du politique » et donner un cadre conceptuel aux étudiants. Les étudiants des cycles supérieurs seraient incités à pousser leurs recherches dans plusieurs domaines.

Le professeur 7 croit que l'Occident est en « crise » et que ses valeurs seraient en « transition » ou en « rupture ». C'est pourquoi il faudrait favoriser la recherche « qualitative » et la recherche « multidisciplinaire ». Il croit qu'il faudrait ouvrir la recherche à des domaines comme la philosophie, la sociologie, la linguistique, l'économie et l'anthropologie pour former des experts ayant une « culture vaste ». Cela demanderait qu'il y ait plus d'importance qui soit accordée à la recherche « fondamentale ». La recherche prendrait la forme d'une « tension » entre deux « extrêmes » : les besoins du gouvernement et les besoins de la discipline. Il croit que les besoins du gouvernement ne devraient pas être ignorés, mais qu'ils ne devraient pas devenir le « principal déterminant » des activités universitaires.

Il croit que la démarche de recherche devrait s'inspirer de celle du « diagnostic ». Comme une personne « malade », la société aurait des « faiblesses ». La responsabilité des universitaires serait de trouver la nature du « malaise » éprouvé par le « corps institué » (« rapport entre la société et le politique »). Ensuite, il faudrait identifier les « solutions » ou les « remèdes » en s'appuyant sur des auteurs et des programmes qui ont déjà été mis en œuvre. En dernier lieu, le professeur 7 croit qu'il faut analyser l'« action » ou les « moyens » qui ont été pris pour régler le problème.

Il croit que les tâches d'enseignement et de recherche devraient s'« intégrer » en « vase communicant ». Au début de sa carrière, le professeur 7 n'aurait pas eu cette chance. Maintenant, la convention collective amènerait les professeurs à enseigner dans les domaines où ils pratiquent la recherche. La recherche et l'enseignement seraient deux tâches « indissociables ». Il croit que ces tâches devraient être « interreliées » (particulièrement en début de carrière).

L'enseignement permettrait d'être en proximité avec la « jeunesse » et de [...] rester connecté avec le monde dans lequel on vit [...] ». Selon le professeur 7, l'enseignement au premier cycle serait « contraignant », puisqu'il faudrait y enseigner des « choses de base ». Il croit qu'il serait difficile de trouver des solutions, puisque les réformes de programmes seraient longues et devraient passer par une série de procédures et d'instances. En dehors de la science politique, les nouveaux programmes se baseraient sur une approche « clientéliste » ou « marchande » visant à répondre à des « besoins ».

Le professeur 8 croit qu'il faudrait conserver l'équilibre entre la recherche et l'enseignement. La tâche première du professeur serait l'enseignement et la recherche. Il croit que l'université ne peut pas se « construire » sans étudiants. Selon lui, il serait impossible de pratiquer l'enseignement sans faire de la recherche. Cela créerait un « équilibre » entre les tâches professorales. À son département, la recherche et l'enseignement auraient toujours été importants. Il pense que la recherche aurait toujours été très valorisée, mais l'enseignement aussi. Dès les débuts de son département, il y aurait eu beaucoup d'activités de recherche. Il pense qu'un « équilibre » était recherché entre la recherche, l'enseignement et les services à la collectivité. Les professeurs de son département auraient toujours été impliqués dans les tâches externes (au niveau national et international).

Il se décrit d'une « génération » où les professeurs débutant leur carrière devaient enseigner plus de cours. Le professeur 8 croit que les professeurs effectueraient moins d'enseignement aujourd'hui. Cependant, les professeurs seraient maintenant plus nombreux pour couvrir l'enseignement. Actuellement, il pense que la recherche serait un peu plus importante que l'enseignement, mais qu'il y aurait toujours un « équilibre » qui persisterait entre ces deux tâches. Il note que les professeurs feraient plus de recherche. Cela proviendrait d'un changement récent. Il pense que les Chaires constitueraient une sorte de « danger » pour

l'« équilibre » entre les tâches. Il pense que cet « équilibre » devrait être compensée par des « dégagements de recherches ».

Les services à la collectivité auraient toujours été considérés un peu moins importants que l'enseignement et la recherche. Aux débuts du département, les professeurs auraient assumés la direction des programmes d'une façon « rotationnelle ». Autrefois, les professeurs auraient assumé davantage de tâches administratives, car ils étaient moins nombreux.

Il croit que l'enseignement (40 %) et la recherche (40 %) devraient être équilibrés et qu'il devrait y avoir un peu moins d'importance accordée aux services à la collectivité (20 %). Cependant, il croit que cette distribution serait variable. Il y aurait des périodes où les professeurs aimeraient mieux faire plus d'enseignement ou plus de recherche. Le professeur 8 croit que plus la carrière du professeur avancerait et plus la recherche prendrait de l'importance par rapport à l'enseignement. Il croit que cela serait normal, mais qu'il est important que les professeurs plus âgés continuent à faire de l'enseignement et à encadrer des étudiants.

Le professeur 8 se dit « pluraliste », il croit qu'il devrait y avoir différents types de recherche dans un département de science politique. Il ajoute qu'il devrait y avoir un équilibre entre la recherche subventionnée (« orientée » vers les « commanditaires »), non subventionnée, collective, individuelle, « fondamentale », les approches « critiques » et « strictement scientifiques ».

Le professeur 8 pense que les « moyens logistiques » de la recherche auraient toujours été problématiques pour les étudiants et les professeurs de l'UQAM. L'argent investi dans l'« infrastructure de la recherche » serait insuffisant. Par exemple, les étudiants et les professeurs devraient se « démener » pour avoir des « fonds extérieurs » afin d'aller dans les congrès internationaux et faire des communications. Il croit que ce type de subventions serait plus accessible dans

d'autres universités. Le professeur 8 pense qu'il y aurait également une carence au niveau des « ressources pratiques » comme la bibliothèque (achat de livres, de revues etc.). Les « conditions difficiles » n'auraient pas empêchées les collègues de son département de faire beaucoup de recherche. Bien qu'il ait l'impression que ce soit des propos de « vieux intellectuel » ou de professeur « âgé », il croit que cela lui a enlevé beaucoup de temps.

3.2 Deuxième cohorte : Les professeurs embauchés durant les années 1980 et les années 1990

3.2.1 Les professeurs de l'UdeM

Le professeur 3 aime beaucoup le style de recherche qui est mené à son département. Il croit que l'objectif du professeur d'université ne devrait pas être de « vulgariser » les connaissances. Les professeurs ne devraient pas se restreindre à la « consommation locale ». Il pense que le professeur devrait contribuer à l'« avancement de la science ». Les professeurs du CÉGEP seraient des « diffuseurs de culture » tandis que les professeurs d'université se distingueraient comme « créateurs de cultures ».

Il estime qu'il serait préférable que les cours soient donnés par les « professeurs de carrière », plutôt que des chargés de cours ou des professeurs invités. Les « professeurs de carrière » donneraient des cours pendant plusieurs années, assurant une « permanence » à l'enseignement. De plus, les sujets des cours enseignés par les professeurs rejoindraient leurs domaines de recherche. Le professeur 3 ajoute qu'il y aurait une « fécondation mutuelle » et une « complémentarité naturelle » entre l'enseignement et la recherche. Cela aiderait les professeurs à mieux communiquer leurs idées. Les étudiants adresseraient de nouveaux questionnements aux professeurs. Le professeur 3 ne voudrait pas que le département devienne une sorte de INRS ou de CNRS, car il croit que les professeurs « s'appauvriraient ».

Dans le milieu des années 1990, l'université aurait menacé de fermer certains programmes. Les professeurs se seraient inquiétés et auraient créé de nouveaux programmes (philosophie politique, économie et politique, relations internationales) dans l'espoir d'attirer de nouveaux étudiants. Cela aurait « trop » bien fonctionné et ces programmes « particuliers » auraient entraîné une multiplication du nombre d'étudiants et des tâches administratives. Le professeur 3 affirme qu'au début des années 1990, la moyenne d'étudiants dans les cours de troisième année du baccalauréat aurait été de 20. Aujourd'hui cette moyenne s'élèverait à 90 étudiants. Actuellement, la moitié des cours serait donnée par des chargés de cours et des professeurs invités. Au début des années 1990, le professeur 3 affirme que sept cours sur huit étaient donnés par des professeurs permanents.

La tâche la plus importante du département serait la recherche. D'ailleurs, un des « buts » des professeurs consisterait à être « déchargé » de leurs tâches d'enseignement, car ils seraient trop occupés par les tâches administratives. Les déchargements d'enseignement seraient une forme de « libération ». Lorsqu'un professeur donne sa pleine charge de cours, ses collègues se demanderaient s'il éprouve un problème dans sa carrière. En parallèle avec l'augmentation du nombre de tâches administratives et la croissance du nombre d'étudiants, la qualité de l'enseignement aurait baissé.

Les professeurs ne connaîtraient plus leurs étudiants et le processus d'évaluation aurait « [...] glissé entre les mains des correcteurs [...] ». Par exemple, le professeur 3 avait l'habitude de rédiger des commentaires sur chaque étudiant qui avaient eu une note supérieure à B+. Il croyait que ceux-ci étaient susceptibles de lui demander une lettre de recommandation. Maintenant, il avoue signer les lettres de recommandations sur la « foi du dossier » et sur la « foi de la rencontre » avec l'étudiant. Il aurait refusé de signer des lettres de recommandations à des étudiants qui faisaient parti de grands groupes (425 étudiants). Il n'observe pas de différences par rapport à la qualité des étudiants. Ceux qu'il a aujourd'hui seraient

aussi bons que ceux qu'il avait auparavant. Les étudiants de son université se compareraient « avantageusement » à ceux de l'étranger. Le public de l'UdeM serait intéressant, car l'enseignement se ferait dans un climat d'échange.

Le professeur 3 se dit heureux que la préoccupation pour la recherche ne se serait pas exercée au détriment de l'enseignement. Pendant deux ans, il aurait été déchargé d'une partie de son enseignement, car il occupait une tâche administrative. Il aurait détesté cette tâche et il était content de revenir enseigner ses cours. Les fonctions administratives seraient peu valorisantes en comparaison avec l'enseignement et la recherche. Les étudiants rencontrés en direction de programme auraient souvent des problèmes et ne figureraient pas parmi « la crème de la crème ». Selon lui, les meilleurs candidats aux tâches administratives refuseraient souvent ces offres, car ils préféreraient s'adonner à la recherche et à l'enseignement. La seule chose dont le professeur 3 se dit déçu c'est qu'il n'aurait plus suffisamment de temps pour lire. Il croit que les années sabbatiques devraient servir à lire, mais que les professeurs choisiraient plutôt de s'avancer dans leurs recherches.

Selon le professeur 4, les problèmes liés à la recherche ne proviendraient de son département, mais des organismes subventionnaires. Il se réjouit, car le CRSH revaloriserait la recherche individuelle. Cela permettrait aux chercheurs de se sentir libres de faire la recherche individuelle ou collective. Il souhaiterait qu'il n'y ait plus de « sanctions » ou de « pressions » envers les « chercheurs individuels ». Par exemple, le programme de Fonds de recherche sur la société et la culture ne financerait plus que la recherche d'équipe. Il croit que les programmes de subventions publics ne financeraient que la recherche collective. Il ne resterait plus qu'à s'en remettre au CRSH et aux fondations privées pour les subventions de recherche individuelle.

L'UdeM ferait parti du « G-10 », puisqu'elle figurerait parmi la liste des dix plus grandes universités de recherche du Canada. Il pense que la tâche la plus

importante serait la recherche et ensuite l'enseignement. Les services à la collectivité et les tâches administratives viendraient en troisième. Il n'y aurait pas de modèle unique pour la répartition des tâches des professeurs. Pour sa part, le professeur 4 accorde 60 % de son temps à la recherche et 35 % à l'enseignement. Il croit que les professeurs peuvent « moduler » le reste de leurs temps en fonction de leurs convenances. Il préfère l'enseignement aux tâches administratives. Le professeur 4 est d'accord avec ce « système ». Cependant, il croit que l'enseignement doit être plus important dans les universités où il n'y a pas de programmes d'études doctorales (établissements de style « college »).

L'enseignement ne serait pas distribué également parmi les professeurs de son département. Il y a environ quatre ans (en 2001 environ), le syndicat aurait instauré un processus d'évaluation pour l'enseignement, car il y aurait eu des « iniquités incroyables ». Certains professeurs n'auraient pas donné de cours pendant des années, car ils avaient des dégrèvements reliés à la recherche ou aux tâches administratives. Des professeurs auraient supervisé des mémoires et des thèses alors que d'autres n'en supervisaient aucun. Les professeurs qui veulent avoir le moins de problèmes auraient « égoïstement » refusé de diriger des mémoires et des thèses. Il pense qu'il devrait y avoir un « équilibre » au niveau de la direction des mémoires, des thèses et de l'enseignement. Cela devrait faire parti de l'« éthique professionnelle » des professeurs. Maintenant, les professeurs qui encadreraient un nombre d'étudiant excédant la moyenne pourraient demander au directeur du département d'avoir des déchargements de cours ou d'autres compensations. Détestant les tâches administratives, le professeur 4 préfère donner trois ou quatre cours plutôt que d'avoir des dégrèvements.

Le professeur 4 croit que les conditions d'embauche des professeurs devraient arrêter d'augmenter, car il y aurait une « pénurie » de gens ayant des doctorats au Canada. Il connaît des étudiants qui auraient toutes les qualités pour devenir de bons professeurs, mais qui n'envieraient pas le métier. La vie de professeur serait exigeante et difficile à concilier avec la vie familiale. Aujourd'hui, les jeunes

chercheurs ont des déchargements de cours à leurs embauches. Par contre, le professeur 4 pense qu'ils doivent avoir publié beaucoup. L'UdeM offrirait des « subventions de voyages » lorsque les professeurs vont à l'extérieur du pays, mais il s'agirait de « pécadilles ». Il croit qu'il devrait y avoir plus d'argent investi dans ce type subventions.

Le professeur 4 croit qu'il est plus difficile pour les professeurs âgés (50 ans et plus) d'obtenir des subventions de recherche. Il pense qu'il serait normal que les jeunes professeurs soient favorisés, mais il trouve dommage que les chercheurs « seniors » soient abandonnés, car ils auraient une « expertise » et une connaissance supérieure. Il déplore la « mentalité » selon laquelle il serait anormal de continuer la profession après 65 ans. Aux Etats-Unis, il y aurait des professeurs de 82 ans qui seraient encore très actifs. Il pense qu'il devrait y avoir plus d'équilibre entre les programmes d'aide destinés aux jeunes chercheurs et aux chercheurs plus âgés.

3.2.1 Les professeurs de l'UQAM

Ayant occupé des fonctions de direction au premier cycle et aux cycles supérieurs, le professeur 9 croit que l'université ne pourrait pas exister s'il n'y avait pas d'enseignement au premier cycle. Selon lui, la deuxième tâche la plus importante serait l'enseignement aux cycles supérieurs. Les liens entre l'enseignement et la recherche deviendraient beaucoup plus étroits aux cycles supérieurs, car les professeurs diffuseraient les résultats de leurs recherches dans les séminaires et les étudiants seraient initiés au travail de recherche. C'est pourquoi le professeur 9 pense qu'à l'échelle du département, l'enseignement resterait prioritaire.

Le professeur 9 pense qu'il y aurait deux types de disciplines au sein de l'université. Il y aurait des disciplines « assez traditionnelles » comme la philosophie. D'un autre côté, il y aurait des disciplines « très professionnelles »

comme les sciences comptables et les sciences de la gestion. À son avis, la science politique se retrouverait entre les deux, puisqu'elle toucherait à la fois des « secteurs » traditionnels et « pratiques » (« policy oriented »). Dans un département de science politique, il devrait y avoir un « grand pluralisme » dans les méthodes et les domaines de recherche. Il croit qu'il faut intégrer des approches variées allant de l'interprétation de texte à la consultation des organismes.

Le professeur 9 ferait encore beaucoup de travaux « individualistes » et en « petite équipe » (avec deux ou trois collègues). Toutefois cela ne l'empêcherait d'obtenir des fonds pour aller dans des colloques ou collaborer avec de plus grandes équipes. Le CRSH aurait maintenu son programme de subvention « ordinaire » qui couvrirait des secteurs de recherches « traditionnelles », « individualistes », parfois « un peu ésotérique ». L'octroi de ces subventions serait basé sur la qualité des projets et du dossier du candidat, sans égard à la pertinence sociale de la recherche. Le département aurait également de la place pour les projets qui s'inscrivent dans les priorités gouvernementales des ministères (des affaires étrangères, de la défense etc.).

À son avis, la coexistence de plusieurs types de recherche serait « nécessaire » et « souhaitable ». Les recherches « adapteraient » leur méthodologie selon leur objet d'étude. Certaines recherches s'apprêteraient mieux à la « réflexion individuelle » tandis que d'autres s'appliqueraient mieux à la « division du travail plus raffinée » et à la coordination d'« équipes plus complexes ». Le professeur 9 croit que son département réussirait à couvrir ces deux types de recherche. Par exemple, un collègue du département aurait rédigé deux ouvrages de réflexion philosophique et littéraire qui déborderaient de la science politique. À l'inverse, le département aurait également de la place pour les recherches se rapprochant des « contrats » gouvernementaux.

Le professeur 10 pense qu'il n'y a pas qu'un modèle de recherche universitaire. Il y a de la recherche « personnelle » ou financée. Par exemple, il a un collègue qui faisait de la recherche dans les livres et qui n'avait pas besoin de financement. Cela ne l'aurait pas empêché d'écrire des « bouquins » de grande réputation.

« Ouais, c'est un milieu très individualiste en même temps critique, donc bon... plutôt un espèce de fonction traditionnelle de l'honnête homme qui regarde la société là, qui regarde les évolutions, le sage dans sa tour d'ivoire. Voilà et bon je pense que ça correspond de moins en moins à la réalité actuelle, pis bon ça peut changer, ça va changer, mais ça va prendre encore bien du temps. »

Le professeur 10 souhaiterait que les recherches du département s'inspirent davantage de la démarche « positiviste » et de la recherche subventionnée. Il croit que cela permettrait d'obtenir un meilleur « esprit de production » et un financement « collectif ». Cela faciliterait l'intégration des travaux aux « unités de recherche ». Le professeur 10 aimerait que la recherche soit organisée « [...] un peu comme dans les laboratoires [...] », pour intégrer les étudiants et les jeunes chercheurs aux unités. Par ailleurs, cela ne serait pas la tendance privilégiée dans son département où la recherche serait très « individualisée ».

Les professeurs de son département lutteraient « mollement » contre cette « tangente », car ceux qui s'adonnent à la recherche non subventionnée seraient minoritaires. De toute manière, la science politique s'en irait vers ce type de recherche. Il pense qu'il est difficile de créer des « pools » de chercheurs. Il ne veut pas dire que la formule actuelle serait négative, mais il pense que la recherche qu'il propose serait plus « performante ». Peut-être les professeurs perdraient une partie de « leur individualité », mais il y voit plus de résultats. Il pense que ses collègues auraient une « méfiance viscérale » vis-à-vis le financement privé. Le professeur 10 pense que cela ne serait pas tout à fait « fou », mais pas tout à fait « justifié » non plus, car le financement public est en baisse constante.

Il considère que la recherche serait le « parent pauvre » de l'UQAM, en raison de problèmes de financement. Des projets de recherche seraient parfois financés, mais il croit que cela serait loin d'être suffisant. De plus, le professeur 10 croit qu'il n'y aurait pas assez de soutien au niveau des locaux techniques, instruments de recherche etc. Ce problème de financement rejoindrait l'ensemble des universités québécoises, mais plus particulièrement l'UQAM. Il manquerait également de ressources pour l'intégration des jeunes chercheurs et il n'y aurait pas suffisamment de bourses post-doctorales.

En France (CNRS), aux Etats-Unis et au Québec (INRS), il y aurait eu une tendance à créer des centres de recherches. Les chercheurs travaillant au sein de ces unités donneraient des conférences et interviendraient dans des « débats publics ». Ces professeurs n'enseigneraient des cours que d'une façon « accessoire ». Ils seraient complètement coupés des étudiants et « neuf fois sur dix », ils ne sauraient pas faire la « divulgation » des résultats de leurs recherches. Travaillant dans le milieu universitaire, ces professeurs seraient en « vase clos ». Ils « marineraient » dans leur « vinaigre » et leurs contacts pour la recherche et la diffusion ne progresseraient pas.

À l'inverse, il y aurait une autre catégorie de professeurs « [...] qui n'aurait pas de mandat de plus [...] », c'est-à-dire qu'ils formeraient des étudiants, écriraient des manuels et feraient un peu de recherche. Parmi cette catégorie de professeurs, rares seraient ceux qui produisent des articles et qui font « vraiment » de la recherche. Il croit que ces deux modèles ne fonctionneraient pas, car l'enseignement et la recherche s'alimenteraient d'une façon « complémentaire ». Si un professeur ferait peu d'enseignement, cela aurait des répercussions négatives à l'endroit de ses recherches. S'il fait peu de recherche cela nuirait également à son enseignement.

Il y a cinq ans, un débat concernant les qualités requises à la direction des mémoires et des thèses aurait été ouvert en assemblée départementale. Selon le

professeur 10, une liste de professeurs aurait été constituée. Durant le mois d'octobre 2005, ce débat serait revenu. Le professeur 10 pense que l'idée selon laquelle certains professeurs ne seraient habilités à effectuer la direction de mémoires et de thèses serait relativement nouvelle. La question d'encadrement des étudiants serait reliée à la recherche. On retrouverait une sorte de « moule » où la recherche subventionnée serait valorisée par rapport à la « recherche libre » et l'enseignement aux cycles supérieurs serait valorisé par rapport aux « cycles inférieurs ». Le professeur 10 croit que cela créerait des coupures au sein du corps professoral. Cela remettrait en question l'« équilibre » entre la recherche et l'enseignement. Pendant une année, il croit que les professeurs ne doivent pas enseigner plus d'un cours aux études supérieures. Il y aurait un « risque » que les « gros profs » enseignent les cours des cycles supérieurs et que les « jeunes » et les « moins bons » (« [...] ceux considérés comme moins sérieux [...] ») se retrouvent au baccalauréat.

Les activités professorales seraient pondérées de la façon suivante : environ 50 à 60 % du temps pour la recherche, 30 à 40 % pour l'enseignement et 10 à 20 % pour les autres activités. Le professeur 10 mettrait 60 % de son temps en recherche, 30 % de son temps en enseignement et 10 % aux services à la collectivité. La recherche prendrait plus d'importance qu'autrefois, car il faudrait aller chercher du financement. Cependant, il n'y aurait pas plus de temps qui serait consacré à la recherche. Depuis les années 1980, les recherches financées seraient plus nombreuses. Le professeur 10 note qu'il y aurait des domaines de recherche où le financement ne serait pas nécessaire. Il croit que le professeur qui occupe des tâches administratives devrait s'y consacrer à temps plein. Selon lui, ces fonctions devraient être « professionnalisées ». Par exemple, le doyen occupe ses fonctions à temps plein, mais le fait qu'il continue à faire partie du syndicat des professeurs serait problématique.

3.3 Troisième cohorte : Les professeurs embauchés entre 2000 et 2005

3.3.1 Les professeurs de l'UdeM

Le professeur 5 croit qu'une bonne recherche devrait aller au-delà de la connaissance de l'actualité politique. Il préconise la recherche empirique, mais il pense que celle-ci devrait également contribuer à alimenter les connaissances théoriques générales. Il privilégie les recherches qui ont une démarche quantitative puisque celles-ci permettraient de contrôler des « facteurs externes » et d'isoler des variables. Cela permettrait d'éviter les « relations fallacieuses » et d'établir les « relations causales » dans l'étude d'un phénomène politique.

Il pense que la méthodologie qualitative pourrait également « améliorer » la connaissance, mais il affirme sa préférence personnelle pour les recherches utilisant la méthodologie quantitative. Le professeur 5 croit qu'il faudrait rééquilibrer la « balance » en faveur de la recherche quantitative. Il souhaiterait qu'il y ait plus de recherche quantitative afin que son département puisse suivre la même « tendance » qu'il observe dans la discipline.

Actuellement, le professeur 5 consacrerait 80 % de son temps à l'enseignement et 20 % à la recherche et aux autres tâches. Il prendrait deux journées pour préparer ses cours et deux autres journées pour les enseigner, encadrer ses étudiants. Finalement, il ne lui resterait qu'une journée pour faire de la recherche et s'adonner aux autres tâches. Bien qu'il aimerait avoir plus de temps à consacrer à la recherche, il pense que cela ne constituerait pas un « problème majeur ». De plus, cela rejoindrait la « distribution normale » des activités de travail de ses collègues. Il croit que l'enseignement dominerait dans les activités de ses collègues.

Le professeur 6 ignore comment devrait être la recherche universitaire puisqu'il pense que cela diffère de la recherche qu'il considère idéale. Il croit qu'il

n'y a pas de « critères objectifs » pour formuler ce qu'est une « bonne recherche », cela serait à chacun de le déterminer. Bien qu'il ne voudrait pas exclusivement faire de la « recherche-action » (« formative » ou « participative »), il apprécie ce type de recherche qui ressortirait de la « perspective académique ». Cette forme de recherche lui apparaîtrait moins valorisée que la « recherche classique », mais il aimerait pouvoir continuer à en faire.

Avant qu'il arrive à l'UdeM, son département aurait connu une « croissance exponentielle » du nombre d'étudiants au baccalauréat et à la maîtrise. Maintenant, cette augmentation arriverait également au doctorat. Les salles de cours du baccalauréat seraient passées de 100 à 200 (voire 300) étudiants. En relations internationales, les séminaires de maîtrise auraient passé de 20 à 40 étudiants. La popularité de la science politique aurait augmentée (cela ne serait pas spécifique à l'UdeM) et son département aurait pris des « mesures » pour « gérer » cette augmentation. Le professeur 6 croit que cette « croissance exponentielle » aurait commencé vers 1998. Entre 2002 et 2003, la note d'admission aurait augmentée, car le département n'était pas capable d'encadrer tous ces étudiants. Pendant les années suivantes, le nombre d'étudiants se serait stabilisé.

L'augmentation du nombre d'étudiants aurait changé les conditions de travail des professeurs, exigeant une charge d'enseignement et d'encadrement plus lourde. Avant qu'il y ait « ajustement » du nombre d'étudiants, les jeunes professeurs en auraient « bavé » davantage à enseigner dans des grandes classes.

À part l'embauche, le département fonctionnerait bien. Tous les professeurs s'entendraient pour dire qu'il doit y avoir un « équilibre » entre l'enseignement et la recherche et que les jeunes professeurs devraient être protégés d'une surcharge de services à la collectivité. Actuellement, le professeur 6 ne ferait pas de services à la collectivité. C'est pourquoi il aurait de la difficulté à évaluer le temps que ses

collègues consacrent aux services à la collectivité et l'ampleur des tâches qui y sont reliés.

Le professeur 6 pense que l'enseignement et la recherche devraient avoir une importance égale. Il espère être capable de continuer à travailler ainsi. Il y aurait un « pont commun » entre l'enseignement et la recherche des professeurs. Ces tâches se « nourriraient » mutuellement. Par exemple, les gens rencontrés dans des congrès, les sujets discutés lui donneraient de nouvelles idées pour ses cours et pour renouveler ses bibliographies. Il n'y aurait pas de séparation entre ces deux tâches, puisque les cours seraient bâtis comme des problématiques et des questions de recherches. L'enseignement permettrait de rester à jour sur la recherche sans se fixer sur des hypothèses trop « pointues ». L'enseignement au premier cycle amènerait le professeur 6 à couvrir des questionnements plus « larges », à revenir aux « sources » de la discipline et aux auteurs plus anciens. Pour le professeur 6, l'enseignement serait une occasion de confronter ses idées et de réfléchir sur des « réalités » qu'il n'avait jamais explorées dans ses recherches.

Les fonds de recherche devraient avoir un « roulement stable », cela diminuerait le temps consacré aux demandes de subventions et les « soucis de renouvellement ». Cela serait plus perturbant dans le cas de la recherche collective où des équipes de recherches et des emplois d'assistants de recherche seraient en jeu. Il pense qu'il y aurait toujours moyen de s'arranger pour la recherche individuelle. Par exemple, le professeur 6 croit qu'il peut réduire ses déplacements ou faire de l'interprétation de texte.

3.3.2 Les professeurs de l'UQAM

Le professeur 11 croit que les professeurs auraient une grande « marge de manœuvre » individuelle dans leurs activités. Lorsqu'ils envoient leur dossier d'évaluation, les professeurs seraient encouragés à écrire le pourcentage de temps qu'ils accorderont aux différentes « composantes » de leur travail. Pour le

professeur 11, il serait possible d'aménager son temps pour faire de la recherche. Il a des collègues qui auraient une charge de cours très élevée et qui ne pourraient faire de la recherche qu'en été. Cela ne serait pas le moment « idéal », car il serait difficile d'établir des contacts avec des collègues (parfois en vacances ou à l'étranger). Il se dit chanceux d'avoir l'opportunité de rencontrer des collègues pendant les semestres d'hiver et d'automne.

Il estime que la recherche est une tâche « essentielle » qui permettrait à l'université de rendre des services à la collectivité. Il y aurait des professeurs qui jugent que l'enseignement est plus important. Le professeur 11 croit qu'il y aurait de la place pour les professeurs voulant faire plus d'enseignement et pour ceux voulant faire plus de recherche. Il croit que toutes les tâches professorales seraient importantes. Une tâche ne pourrait être exercée sans l'autre puisque cela amènerait un « déséquilibre ». Par exemple, les séminaires seraient une occasion pour le professeur 11 de parler à ses « futurs assistants de recherche ». Les intérêts des étudiants influenceraient parfois le choix de ses thèmes de recherches.

Par ailleurs, il ne faudrait pas pousser les professeurs à faire le « maximum » dans l'enseignement et la recherche « [...] au point de ne plus avoir de vie ». Pour les professeurs d'université, il serait rendu presque normal de travailler 70 heures par semaine. Il croit que la « vie sociale » des professeurs se limiterait à côtoyer d'autres professeurs.

Il considère que les conditions d'enseignement et de recherche sont « idéales ». Le personnel administratif du Service de la recherche et de la création serait disponible pour donner des indications et du soutien lors des demandes de subventions. Cependant, les sondages nationaux seraient « peu favorables » à l'UQAM. Le professeur 11 croit qu'elle a de la difficulté à « mousser son image ». D'autres universités québécoises auraient de bons départements de science politique, mais « [...] pas le meilleur département de la planète, même du pays [...] ». La réputation de ces départements serait « gonflée » par leur école de

médecine ou de droit. Il y aurait des problèmes « plus structuraux » comme la bibliothèque. Le professeur 11 essaie de « travailler » sur la bibliothèque avec des collègues.

Après les événements du 11 septembre 2001, il y aurait eu une « croissance phénoménale » du nombre d'étudiants en science politique et en science sociales. Un de ses collègues aurait fait une étude pancanadienne sur le sujet et aurait remarqué cette hausse dans toutes les universités du pays.

Dans l'évaluation de la tâche du professeur 12, on s'attendrait à ce que 90 % de son temps soit consacré à la recherche. En réalité, il consacrerait 70 % de son temps à la recherche, 20 % à l'enseignement et 10 % aux services à la collectivité. Le professeur 12 croit que chacun devrait avoir un minimum de tâches à combler pour le département. Il pense que la tâche de tous les professeurs devrait couvrir minimalement 30 % en recherche et 30 % en enseignement. Il croit que 10 à 20 % du temps devraient être accordé aux services à la collectivité et que le professeur devrait disposer librement du reste de son temps.

Le professeur 12 croit qu'il y aurait eu un certain « oubli » de l'enseignement. Il serait très rare que les professeurs discutent d'enseignement entre eux ou en assemblée départementale. Il croit que l'enseignement devrait être « revalorisée », car la recherche aurait bénéficié de beaucoup d'attention depuis 15 ans.

Selon lui, l'encadrement des étudiants ferait parti de la tâche d'enseignement. Il ne s'agirait pas seulement de former de bons assistants de recherche, mais aussi des « intellectuels » capables de penser en « profondeur ». Il encadrerait beaucoup d'étudiants à la maîtrise et au doctorat (environ 17 à 20 par année). Pour lui ce serait une façon de compenser sa charge de cours, qu'il trouve « légère ». Lorsqu'il veut donner un cours supplémentaire, il serait obligé d'en « justifier » les raisons aux ressources humaines. L'encadrement des étudiants ne serait pas un

enjeu de compétition entre les professeurs. Chacun aurait son « pool » d'étudiants et personne n'irait « ratisser » chez ses collègues.

La consultation des médias serait davantage un défaut qu'une qualité si cette tâche prend le pas sur la recherche. Cela donnerait moins de temps aux professeurs pour s'investir dans des aspects de recherches plus spécifiques. À son avis, il serait nécessaire que les professeurs aient donné des cours, conduit un groupe de recherche ou acquis de l'expérience en recherche « fondamentale » avant de faire de la recherche « appliquée » dans un domaine. D'une façon plus ou moins explicite, il pense que cela devrait faire partie de l'« éthique » du professeur.

Depuis le début des années 1980, il y aurait une demande extrêmement forte à l'intérieur et à l'extérieur du milieu universitaire. Les cours d'introduction aux relations internationales seraient maintenant pleins à craquer. Le nombre d'étudiants assistant aux cours atteindrait toujours le maximum. En droit international et en relations internationales, il y aurait cinq fois plus de demandes d'inscription que l'université ne serait capable d'en prendre.

CHAPITRE IV

« COLLECTIVISATION » DE LA RECHERCHE ET TYPE DE PUBLICATIONS VALORISÉES

Dans les trois chapitres suivants, nous étudierons les croisements observés dans le discours des répondants. Nous croyons que cela constitue une étape de comparaison fondamentale dans le traitement des données qualitatives. Cela nous a permis d'identifier les aspects faisant convergence et / ou divergence dans les propos des professeurs rencontrés.

Nous décrirons la nature des liens discursifs rapprochant et confrontant la représentation des professeurs (accords et désaccords). Par le biais de l'analyse comparative, nous poursuivrons notre démarche en expliquant l'influence que l'institution et la cohorte d'appartenance exercent sur le discours des professeurs de notre échantillon. Les fondements de nos interprétations reposent sur le cadre théorique bourdieusien.

Dans ce chapitre, nous examinerons les propos des professeurs relatant l'historique de la recherche et de la science politique¹. Le chapitre sera séparé selon les cinq thèmes suivant : l'augmentation du nombre d'équipe de recherche, le jugement normatif par rapport à la recherche d'équipe, les programmes de Chaires de recherches du Canada, les formes et les lieux de diffusion valorisés et l'historique des courants théoriques des départements.

¹ Dans ce chapitre, la majorité des données qui ont été retenues à des fins d'analyse se retrouvent au chapitre 1.

4.1 Augmentation du nombre d'équipe de recherche

Les professeurs 1 et 2 croient que la recherche subventionnée et la recherche d'équipe sont arrivées durant les années 1970 et les années 1980. Le professeur 7 croit plutôt que le « regroupement » obligeant les chercheurs à se constituer en équipe aurait pris naissance entre 1995 et les années 2000. Le professeur 8 pense que l'augmentation du nombre d'unités de recherche aurait commencé durant les années 1970, mais qu'il y aurait eu une « accentuation » de ce phénomène durant les années 1980 et 1990. Les professeurs issus de la première cohorte pensent que l'augmentation du nombre d'équipe de recherche est arrivée moins tardivement.

Pendant les années 1990, le professeur 3 affirme que les recherches réalisées en équipe seraient devenues plus nombreuses et que les recherches individuelles auraient diminuées. Le professeur 4 observe qu'il y aurait eu croissance du nombre d'unités de recherche durant les années 1990. Selon le professeur 9, les structures de recherches auraient connu un grand développement au cours des années 1980 et des années 1990. Le professeur 10 souligne qu'il y aurait un intérêt plus grand pour la recherche financée comparativement aux années 1980.

Chez les professeurs embauchés durant les années 2000, les répondants 11 et 12 observent que ces changements seraient survenus pendant les années 1990. Des collègues auraient dit au professeur 6 que l'importance accordée aux subventions était moindre entre 1970 et 1975. Le professeur 6 croit plutôt qu'il s'agirait de « perceptions », puisqu'il croit que cette contrainte existait autrefois.

Les changements les plus significatifs qui ont été observés par les professeurs de notre échantillon sont : la croissance du nombre d'unités de recherche, l'augmentation du nombre de travaux menés en équipe et le financement de la recherche. Ces professeurs pensent que ces phénomènes sont reliés à des époques différentes. Le discours des répondants est relativement homogène, mais il varie quelque peu selon la cohorte d'appartenance des professeurs. En général, nous

remarquons que les répondants des deux dernières cohortes pensent que les changements les plus significatifs seraient survenus plus récemment.

Cela est le résultat de la synthèse historique des luttes structurant la distribution des profits au sein du champ universitaire. L'année d'embauche donne une indication partielle de la position des professeurs par rapport aux changements qu'ils ont observés. Parallèlement au processus de redéfinition des frontières du champ universitaire par rapport aux intérêts du champ intellectuel et du champ scientifique, la représentation des professeurs a été modulée.

4.2 Jugement normatif par rapport à la recherche d'équipe et / ou subventionnée

La majorité des professeurs énoncent clairement leur opinion (favorable ou défavorable) par rapport à la recherche d'équipe et la recherche subventionnée. Ils émettent un jugement normatif par rapport aux recherches financées et / ou menées en équipe. D'autres remarquent une augmentation du nombre d'unités de recherche ou du nombre de recherches financées, mais ils ne prennent pas position par rapport à ce sujet.

Chez les professeurs qui font partie de la première cohorte, nous remarquons que les professeurs 1 et 7 émettent des jugements défavorables à l'endroit de la recherche subventionnée et de la recherche d'équipe. Le professeur 1 croit que la recherche de groupe n'est pas plus « féconde » ou plus « innovatrice ». Tandis que le professeur 7 conteste le pouvoir des unités de recherche. Selon lui, c'est autour des groupes de recherche que se fait la recherche (légitime), discriminant ceux qui ne font pas partie de ces unités. Le professeur 2 fait une allusion négative par rapport aux « sigles » des groupes recherche. Tandis que le répondant 8 remarque l'augmentation du nombre de recherche d'équipe et / ou subventionnées, sans émettre d'opinions.

Parmi les répondants de la deuxième génération, le professeur 3 a une représentation défavorable de la recherche d'équipe. Il croit que cela est une façon de « diminuer » son travail et de multiplier ses « contributions ». De plus, ce type de recherche cacherait un aspect de « conformisme » ou un effet de « gang ». Le professeur 4 pense qu'en sciences sociales la recherche d'équipe amène des problèmes importants. Ceux qui seraient les plus fréquents relèveraient de l'égalité du statut des membres et de leur capacité à trouver une problématique commune. C'est pourquoi le professeur 4 pense que la recherche d'équipe serait peu productive en comparaison avec le montant des subventions qui y sont investis. Les professeurs 9 et 10 se montrent favorables à la recherche subventionnée et à la recherche d'équipe. Le professeur 9 pense que l'augmentation du nombre de groupes de recherches aurait suscité de nouveaux débats et aurait stimulé la vitalité intellectuelle de son département. Le professeur 10 soulève des problèmes de perte d'individualité (qui s'avèreraient toutefois limités) et des problèmes idéologiques reliés aux travaux d'équipe. Cependant, il pense que la recherche de groupe est plus productive et qu'elle permet d'aborder des problématiques selon une approche pluridisciplinaire.

Dans la troisième cohorte, les professeurs de l'UdeM (5 et 6), n'émettent pas de jugements normatifs au sujet de la recherche d'équipe. À l'UdeM, le répondant 11 pense qu'il y a un meilleur cadre (unités de recherche et service de la recherche et de la création) pour appuyer les professeurs qui s'intéressent à la recherche. Le professeur 12 a quelques commentaires négatifs à l'endroit de l'augmentation du nombre de groupes de recherche et la multiplication de leurs affiliations.

Les professeurs 1, 3, 4 et 12 critiquent la recherche d'équipe et / ou la recherche subventionnée. Le professeur 7 est mécontent du pouvoir des unités de recherche. Nous constatons que la génération d'appartenance exerce une grande influence sur leur représentation de la recherche d'équipe. En effet, les professeurs qui sont plus critiques à son égard proviennent plus souvent de la première

cohorte. Toutefois, nous devons souligner que cette variable est en relation étroite avec les habitudes de travail des professeurs rencontrés.

Parmi les répondants qui ont été embauchés dans la deuxième cohorte, les professeurs 9 et 10 expliquent les bienfaits qu'ils voient dans le travail d'équipe. Le professeur 9 dit mener à la fois des projets de recherche individuels et collectifs. Le professeur 10 affirme qu'il est directeur d'une unité de recherche. Les professeurs 3 et 4 ont une pensée plutôt défavorable à l'égard de la recherche d'équipe et ils disent qu'ils ne travaillent pas dans un groupe de recherche.

Le lien dialectique entre la cohorte d'appartenance et les habitudes de travail est déterminant dans la représentation de la recherche d'équipe. Effectivement, la cohorte d'appartenance ne prédispose pas inéluctablement les professeurs à pratiquer la recherche individuelle ou la recherche d'équipe. Cependant, le glissement structurel qui s'opère entre les deux modèles de recherche, nous indique que la probabilité que les professeurs pratiquent la recherche subventionnée (et qu'ils en aient une opinion favorable) augmente dans les deux dernières cohortes. C'est pourquoi la plupart des répondants de la première cohorte ont une opinion défavorable vis-à-vis la recherche d'équipe.

Nous constatons que le moment de rupture entre les deux modèles de recherche partage le point de vue des répondants de la deuxième cohorte. Les professeurs 3 et 4 ont un jugement défavorable envers la recherche d'équipe tandis que les professeurs 9 et 10 en ont une opinion favorable.

Les professeurs 5 et 6 ne se prononcent pas sur la question de la recherche subventionnée et de la recherche de groupe. Ceux-ci sont arrivés après que les balises du champ scientifique se soient développées. En d'autres termes, ces professeurs ont été embauchés après que les infrastructures de recherche (unités de recherches et programmes de subventions) aient été mise en place. Le professeur 11 fait parti d'un groupe de recherche et il a une représentation positive

de la recherche subventionnée. Le professeur 12 présente une exception par rapport à d'autres collègues. Bien qu'il soit directeur d'une unité de recherche, il pose un jugement normatif négatif à l'endroit de la recherche d'équipe. Cependant, ce jugement s'explique également par ses habitudes de travail, car le professeur 12 se dit très « critique » par rapport à son titre de directeur d'unité de recherche. Il pense que la recherche bénéficie d'une attention exagérée par rapport à l'enseignement.

4.3 Chaires de recherche du Canada

Les professeurs 1, 2, 3, 7, 8, 9, 11 et 12 parlent des programmes de Chaires de recherche du Canada. Les professeurs 1, 2 et 9 se contentent de mentionner leur apparition. Les professeurs 3, 7, 8, 11 et 12 s'attardent plutôt aux conséquences que les Chaires auraient amenées au département.

Le répondant 3 croit que les Chaires auraient provoqué un « effet siphon » augmentant la rivalité entre les professeurs pour attirer étudiants. Les Chaires auraient installé une hiérarchie informelle en raison des ressources qu'elles impliquent. Le professeur 7 croit que les Chaires font partie du phénomène de « regroupement », car elles obligent les chercheurs à travailler en groupe. Le répondant 8 pense que les Chaires constitueraient une sorte de « danger » pour l'« équilibre » des tâches, mais qu'il peut être compensé par des déchargements.

Le professeur 11 pense que les Chaires auraient généré deux classes de professeurs. La première serait constituée de professeurs qui font beaucoup d'enseignement, de services à la collectivité et peu de recherche. La deuxième serait constituée de professeurs faisant beaucoup de recherche, moins d'enseignement et de services à la collectivité. Le professeur 12 pense que les Chaires auraient contribué à accélérer le processus par lequel les professeurs accordent plus d'importance à la recherche par rapport aux autres tâches. Il est dirige une unité de recherche et il encadre beaucoup d'étudiants puisqu'il

considère que cela fait parti de son travail d'enseignement. Il pense que l'encadrement des étudiants ne serait pas un enjeu de compétition chez les professeurs. Chacun disposerait de son propre « pool » d'étudiants et les professeurs n'iraient pas « ratisser » chez leurs collègues.

L'analyse des propos traitant des programmes de Chaires de recherche nous oblige à revenir sur les éléments qui ont été soulevés au point 4.2. L'avènement des Chaires fait partie du processus à travers lequel les professeurs ont observé l'augmentation du nombre d'unités de recherche. Or, il n'est pas surprenant qu'il y ait des liens entre le jugement normatif des répondants par rapport à la recherche d'équipe et leur représentation par rapport aux programmes de Chaires. La cohorte d'appartenance et les habitudes de travail des répondants exercent une grande influence sur le discours qu'ils tiennent à l'endroit des Chaires.

Dans les deux premières cohortes, nous remarquons que les professeurs 3 et 7 sont des chercheurs individuels et qu'ils ont une opinion négative à l'endroit des Chaires. Le répondant 8 fait parti d'une équipe de recherche. Il a une opinion mitigée par rapport aux Chaires, car il mentionne le « danger » qu'elles représentent par rapport à la gestion de l'« équilibre » des tâches professorales.

Nous observons des relations importantes dans le discours des répondants de la troisième cohorte qui ont été engagés à l'UQAM. Les professeurs 11 et 12 fondent leur opinion sur les Chaires par des caractéristiques différentes. Le répondant 11 semble avoir une opinion mitigée sur les conséquences des Chaires. Il pense que les Chaires divisent le corps professoral en deux classes, abaissant le niveau de collégialité. Cependant, il pense que l'augmentation du nombre de groupe de recherche a amené un meilleur « cadre ». De plus, il estime que son département aurait assez de place pour les professeurs qui désirent faire plus de recherche ou plus d'enseignement. Le professeur 12 a une opinion plus négative au sujet des Chaires. Depuis 15 ans, il considère que la recherche a bénéficié de beaucoup d'attention par rapport à l'enseignement.

Ces deux répondants sont issus de la même cohorte, de la même institution d'appartenance et ils travaillent dans des équipes de recherche, mais ils ne partagent pas une représentation semblable par rapport aux groupes de recherche. Nous constatons que leurs habitudes de travail et leur cohorte d'appartenance exercent une grande influence sur leur représentation. Comme le professeur 8, le professeur 11 a une opinion mitigée à propos des Chaires et il travaille dans un groupe de recherche. Depuis 15 ans, le professeur 12 croit que la recherche bénéficie d'une attention exagérée par rapport à l'enseignement. Il a été mentionné au point 4.1 que la représentation du répondant 12 par rapport à la recherche d'équipe est exceptionnelle. C'est le seul professeur qui travaille dans un groupe de recherche et qui a une opinion négative de l'augmentation du nombre de groupes de recherche.

Finalement, nous devons souligner l'effet d'un clivage opposant l'habitus des professeurs qui pratiquent exclusivement la recherche individuelle par rapport à ceux qui s'adonnent à la recherche d'équipe. À ce sujet, le discours des professeurs 3 et 12 témoigne d'une contradiction éloquente. Le professeur 3 pense que les Chaires attirent les meilleurs étudiants. Le professeur 12 explique qu'il encadre plusieurs étudiants parce qu'il dirige une unité de recherche. Il affirme que cela compense sa charge de cours qu'il trouve « légère ». La divergence de ces représentations tient au fait que le professeur 3 s'adonne à la recherche individuelle et que le répondant 12 soit directeur d'une unité de recherche. Le professeur 12 justifie son encadrement en parlant des conditions selon lesquelles il exerce sa profession. Nous croyons que le discours du professeur 12 démontre comment son *illusion scolastique* voile les caractéristiques dominantes de sa position par rapport à celles des chercheurs individuels.

4.4 Formes de publications et lieux de diffusion valorisés

Généralement, les répondants rapportent que les publications en anglais et dans les revues internationales (plus particulièrement aux Etats-Unis) seraient

mieux appréciées. Certains professeurs considèrent qu'il a déjà été bien vu de publier en langue française et dans les périodiques canadiens, français ou québécois. Les publications de langue française auraient un pouvoir de diffusion plus restreint. Le discours relié aux publications varie surtout selon la cohorte des répondants et il varie parfois selon l'institution d'appartenance des professeurs impliqués.

Les professeurs 1 et 2 pensent que le désir de publier en langue étrangère et d'avoir une projection internationale est apparu dans les années 1980. Selon leurs dires, les professeurs qui publiaient en d'autres langues que le français et à l'extérieur du Canada étaient rares. À partir des années 1980, le professeur 1 affirme que l'article remplace le livre au rang des réalisations valorisées. Les revues à comités de lecture (des États-Unis) auraient pris beaucoup de valeur. Dans les années 1980, le professeur 2 remarque un contingent pour les publications dans les revues internationales et l'*American political science association*.

Les professeurs provenant de la deuxième et de la troisième cohorte, nous explique la valeur symbolique des publications internationales. Selon le professeur 3, il est plus important de publier à l'*American political association* que dans des revues québécoises ou françaises. Il dit que les livres et les articles sont valorisés lorsqu'ils sont arbitrés par des comités de lectures. Les évaluateurs anonymes éviteraient les « comités de copains » qui commandent des articles à d'autres collègues. Il pense que les études sur le Québec sont communiquées dans des congrès étrangers, plutôt qu'aux québécois. Le professeur 4 remarque que le rayonnement international et les publications sont très appréciés. En ordre, les publications les plus valorisées seraient : les articles dans les revues à comités de lecture des États-Unis, dans les pays anglo-saxons et scandinaves. Ensuite, viendraient les publications dans les ouvrages de presses universitaires américaines ou britanniques. Le professeur 4 souligne que le « point de référence » de sa discipline aurait changé. Autrefois, il était bien vu de publier en

France ou d'y faire son doctorat. À partir de la moitié des années 1970 jusqu'aux années 1980, le « point de référence » de la discipline a changé. Le professeur 4 croit que la compétition dans les grandes revues aurait augmenté.

Selon le professeur 9, l'idée selon laquelle les revues à comités de lecture ont une meilleure valeur se serait répandue durant les années 1990. Les évaluateurs qui évaluent les articles sont inconnus. Un index répertorie les meilleurs périodiques de la discipline en fonction du nombre de soumissions reçues. Les revues canadiennes et québécoises n'y seraient pas bien cotées. Le professeur 10 croit que les revues valorisées dépendent des différents « secteurs » de la science politique. En relations internationales, il remarque qu'il y aurait eu un « recul » des publications françaises par rapport aux publications anglophones.

Le professeur 5 pense que le cadre de référence de la science politique s'est déplacé de l'Europe francophone aux États-Unis. Il remarque que les doctorats et les grandes revues valorisées sont majoritairement devenus états-uniens. Les revues à comités de lecture des États-Unis seraient bien appréciées et en deuxième lieu viendraient les livres. Le professeur 6 parle d'un « index » (admis par les acteurs de science politique d'Amérique du Nord), qui classe les meilleures revues de sa discipline. La majorité des revues y figurant seraient situées aux États-Unis. Selon lui, cela définirait bien la position dominante de la science politique. Cet « index » ne serait pas accepté de tous, mais le professeur 6 admet qu'il serait utile pour guider les jeunes professeurs lors de l'agrégation.

Le professeur 11 pense que l'UQAM valorise les monographies et que les organismes subventionnaires apprécient davantage les articles. Il pense que les revues valorisées dépendent des différents domaines de la science politique. Dans sa spécialisation, les meilleures revues canadiennes et québécoises ne lui apporteraient pas un grand prestige. Les publications valorisées seraient appelées à changer, puisque les gens de sa promotion auraient une formation différente. Le professeur 11 pense que les publications étrangères seront plus valorisées. Le

professeur 12 pense qu'il est trop tôt pour évaluer les changements au niveau des réalisations valorisées, car environ deux tiers du département serait composé de professeurs embauchés entre les années 1960 et les années 1980.

Les professeurs 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11 et 12 parlent de la valorisation des publications internationales. Nous croyons que la variable de la cohorte a exercé une grande influence à l'endroit du discours des professeurs rencontrés. Les professeurs 1, 3, 4, 5 et 9 parlent des revues (et parfois des livres) à comité de lecture. Les professeurs 1, 4 et 5 mentionnent que ce type de publications est valorisé. Les professeurs 3 et 9 expliquent la signification symbolique associée à ce type de publications. Ces revues garantiraient l'absence de « parti pris », puisqu'elles limiteraient les rapports de favoritisme entre les agents évaluateurs et les agents évalués. Les professeurs qui parlent des revues à comité de lecture sont en très grande majorité issus de l'UdeM. Toutefois, nous croyons qu'il serait prématuré de prétendre que l'impact des revues à comité de lecture est mieux remarqué à l'UdeM.

Les professeurs 1 et 2 professeurs discutent du moment où l'engouement pour la projection internationale aurait commencé. Leur discours est influencé à la fois par leur cohorte et leur institution d'appartenance. Nous ne pouvons expliquer pourquoi les professeurs 7 et 8 ne parlent pas des publications valorisées. Probablement, qu'ils se sentent moins concernés par ces changements et qu'ils ont préféré parler de l'évaluation des promotions et de l'évaluation du travail professoral. Dans la première cohorte, les professeurs 1 et 2 ont remarqué des changements au niveau des publications valorisées tandis que les professeurs 7 et 8 n'ont pas abordé ce sujet.

Parallèlement à l'émergence du deuxième modèle de recherche, les professeurs de la deuxième et de la troisième cohorte (3, 4, 6 et 9) discutent davantage des lieux de diffusion valorisés et de la signification symbolique reliée à ces publications.

Nous notons que les professeurs de la deuxième et de la troisième cohorte semblent davantage touchés par le classement des périodiques de science politique. En effet, le professeur 6 et le professeur 9 sont les seuls à en parler. L'« index » hiérarchisant les grandes revues de science politique constitue un indice de reconnaissance symbolique prestigieux. Le professeur 6 juge cet « index » plus négativement, car il considère que d'excellentes revues n'y figurent pas. Cependant, l'« index » serait utile pour les jeunes professeurs préparant leur demande d'agrégation. Le professeur 9 explique les modalités de classement des revues selon le nombre de soumissions reçues. Il dit que les revues canadiennes et québécoises seraient peu valorisées en comparaison aux publications internationales. Il estime que la science politique apporte un peu moins d'importance à cet « index » que la science économique.

Le professeur 4 et 5 pensent que le « point de référence » ou le « cadre de référence » de la discipline est passé de la France aux États-Unis. Ce phénomène ne se limiterait pas au classement des revues, mais également à la valorisation des doctorats. Les propos des professeurs 4 et 5 viennent éclaircir les réflexions du professeur 3, lorsqu'il juge la formation parisienne de ses collègues plus âgés. Il pense que cela aurait nuit à leur capacité de publier et de participer à des congrès étrangers. Le déplacement de la discipline est un autre changement significatif annonçant l'émergence du deuxième modèle de recherche, ce serait la raison pour laquelle les professeurs issus de la deuxième et de la troisième cohorte seraient les seuls à l'avoir constaté.

Nous croyons que le champ scientifique exerce une pression moins forte sur la transformation des frontières du champ universitaire du département de l'UQAM. Cela s'expliquerait par l'historique distinct des deux départements. Le département de science politique de l'UdeM connaît ses débuts pendant les années 1950 alors que celui de l'UQAM voit le jour à la fin des années 1960. Les professeurs de l'UdeM qui font parti de la première cohorte semblent être moins nombreux qu'au département de l'UQAM. C'est un indice auquel les professeurs

11 et 12 font référence. Ces deux répondants pensent qu'il serait actuellement trop tôt pour mesurer l'impact des changements au niveau des réalisations valorisées. Le professeur 11 estime que les gens de sa promotion ont un autre type de formation et il croit que d'autres changements sont à venir au niveau des réalisations valorisées. Le professeur 12 pense que les gens engagés durant les années 1960 et les années 1980 sont encore trop nombreux pour juger de l'historique des réalisations valorisées.

Il y a une absence de consensus ou un *effet de flou*² relatif au prestige symbolique que représente le livre. En général, les professeurs considèrent que le livre a une valeur symbolique moindre par rapport aux articles. Cela suggère que la valeur symbolique du livre est quelque peu occultée par rapport au monopole conféré aux articles publiés dans les périodiques. Le livre ne constituerait pas un enjeu de lutte symbolique central, cela explique pourquoi le discours des professeurs n'est pas homogène par rapport à la valeur des ouvrages. Le professeur 1 pense que le livre était autrefois valorisé et qu'il aurait fait place à l'article durant les années 1980. Le professeur 4 pense qu'après les articles, les chapitres de livres dans des ouvrages de presses universitaires américaines et britanniques sont valorisés. Le professeur 5 croit que les livres seraient bien appréciés, mais que les articles seraient encore plus valorisés. Le professeur 11 croit plutôt que les livres sont valorisés par les organismes subventionnaires et les articles sont valorisés par son université.

² Albert et Bernard (2000, p. 78) définissent le concept d'*effet de flou* comme étant « [...] un effet de non-concordance, chez les différents professeurs, quant à l'évaluation des diverses catégories de productions aptes à procurer la légitimité scientifique. ».

4.5 Historique des courants théoriques des départements

On ne retrouve pas dans l'histoire du Québec des moments qui ont suscité des débats de l'ampleur de ceux qu'ont provoqués des événements comme l'affaire Dreyfus en France, les deux grandes guerres mondiales, la guerre d'Algérie et la guerre du Vietnam. Nous avons vécu ces événements, mais de loin. Même Mai 68 s'est limité à quelques manifestations et courtes occupations de locaux. La seule étincelle, la seule « cause » qui a donné naissance à l'intellectuel c'est la question nationale, de la Rébellion de 1837-38 au référendum de 1995. (Fournier, 2003, p. A7).

Dans cette citation, Fournier nous explique comment il associe la question nationale au développement du champ intellectuel québécois. Le nationalisme et le marxisme sont des préoccupations théoriques qui auraient teinté la recherche universitaire jusque dans les années 1980. Le discours des professeurs montre des conséquences relatives à la pression exercée par le champ intellectuel et le champ scientifique sur la redéfinition des frontières du champ universitaire. Plusieurs répondants (1, 2, 3, 10 et 12) rapportent que leur département était traversé par un courant « critique » (ou « militant ») et / ou que la recherche d'autrefois adoptait essentiellement le cadre théorique marxiste. Les professeurs 1, 2, 3 et 10 s'entendent pour dire qu'il y avait également un grand intérêt pour la recherche qui portait sur le Québec. Les professeurs 1, 2 et 10 croient que l'intérêt pour le « marxisme » se serait éteint durant les années 1980. Les professeurs 2 et 10 notent l'essor des relations internationales par rapport à la politique publique.

Or l'histoire de la vie intellectuelle et artistique en Occident permet de voir comment le champ intellectuel (et du même coup l'intellectuel opposé par exemple au lettré) s'est progressivement constitué dans un type particulier de sociétés historiques : à mesure que les domaines de l'activité humaine se différencient, un ordre proprement intellectuel, dominé par opposition au pouvoir économique, au pouvoir politique et au pouvoir religieux, c'est-à-dire toutes les instances pouvant prétendre légiférer en matière de culture au nom d'un pouvoir ou d'une autorité qui ne soit pas proprement intellectuelle. (Bourdieu, 1966, p.866)

Les professeurs tracent l'historique de courants théoriques selon des modalités semblables dans les deux départements. Cela constitue un indice de domination du champ intellectuel dans le développement du champ universitaire du Québec. Par la suite, le champ scientifique³ impose graduellement son pouvoir sur le champ universitaire, transformant la structure de distribution des profits au sein de ce champ. Ce phénomène coïncide avec le moment où le deuxième modèle de recherche fait émergence dans les pratiques du corps professoral. Les professeurs s'expriment par rapport à l'érosion symbolique de la valeur des productions et des courants théoriques reliés au champ intellectuel. Tel que mentionné précédemment⁴, les changements les plus significatifs observés par les répondants de notre échantillon concernaient l'augmentation du nombre de recherche d'équipe et / ou subventionnée. Pendant les années 1980 et les années 1990, ces changements ont contribué à la consolidation graduelle des intérêts du champ scientifique au sein du champ universitaire.

4.6 Conclusion

Les changements les plus significatifs que les professeurs de notre échantillon ont observés sont : la croissance du nombre d'unités de recherche, l'augmentation du nombre de travaux menés en équipe et le financement de la recherche. La cohorte d'appartenance joue un rôle fondamental dans la façon que les répondants décrivent ces phénomènes. Effectivement, les professeurs des deux dernières cohortes associent ces changements à des périodes plus anciennes.

L'institutionnalisation du deuxième modèle de recherche amène la redéfinition des frontières du champ universitaire exerçant une influence sur la représentation des professeurs rencontrés. Cela démontre que l'émergence du deuxième modèle renvoie également à l'émergence d'un nouveau discours divisant les agents du

³ En considérant toutes les pressions que le champ scientifique a lui-même subi par rapport au champ économique et au champ politique.

⁴ À ce sujet, nous pouvons revenir à l'analyse des points précédents (4.1, 4.2, 4.3 et 4.4) de ce chapitre.

corps professoral. L'intégration des valeurs issues du deuxième modèle amène les professeurs de la deuxième et de la troisième cohorte à participer d'une façon active à la légitimation d'une nouvelle pratique de *distinctivité* dans le champ universitaire.

Un lien dialectique entre la cohorte d'appartenance et les habitudes de travail des professeurs explique la représentation que les professeurs entretiennent par rapport à la recherche subventionnée et aux programmes de Chaires de recherche du Canada. Le glissement structurel qui s'est opéré entre les deux modèles de recherche augmente la probabilité que les professeurs issus de la deuxième et de la troisième cohorte aient une représentation favorable à la recherche subventionnée. De plus, l'émergence du deuxième modèle de recherche amène les professeurs de la deuxième et de la troisième cohorte à définir, avec plus de profondeur et de spontanéité, la signification symbolique rattachée à l'internationalité des lieux de publications.

Le renouvellement du corps professoral serait une dimension *hétérochrone* dans la redéfinition des frontières du champ universitaire québécois. Deux aspects relevés dans le discours des professeurs rencontrés suggèrent que le champ scientifique exerce une influence plus forte sur le département l'UdeM que sur le département de l'UQAM. Premièrement, plusieurs professeurs de l'UdeM nous parlent du déplacement du « cadre de référence » de la discipline (de la France aux États-Unis). L'un d'eux discrédite la formation de ses anciens collègues. Deuxièmement, les deux professeurs de l'UQAM issus de la troisième cohorte, estiment qu'il est encore trop tôt pour juger de l'historique des réalisations valorisées.

D'un autre côté, l'historique des courants théoriques qui ont traversé les deux départements nous indique que les intérêts du champ intellectuel étaient autrefois dominants dans le champ universitaire québécois. Progressivement, le champ scientifique a su faire valoir ses intérêts au sein du champ universitaire. Cela a

amené la valorisation du deuxième modèle de recherche au sein du champ universitaire contribuant à l'érosion symbolique des productions reliées au champ intellectuel.

CHAPITRE V

LES ENJEUX RELEVANT DE L'ÉVALUATION ET DE L'EMBAUCHE DES PROFESSEURS

Dans ce chapitre, nous étudierons le discours traitant de l'évaluation et de l'embauche des professeurs¹. La démarche d'analyse initiée dans le chapitre précédent sera reprise. Nous décrirons les relations opposant et rapprochant la représentation des professeurs dans le but de comprendre les convergences et les divergences émergeant entre ces agents. Nous vérifierons également l'incidence des deux variables à l'étude (l'institution et de la cohorte d'appartenance) sur le discours des professeurs rencontrés. Le chapitre 5 sera divisé en quatre parties soit : la connaissance de l'évaluation par les pairs, l'évaluation du travail professoral, l'évaluation des promotions et le processus d'embauche.

5. 1 Connaissance de l'évaluation par les pairs

Les professeurs 1, 4 et 5 émettent des commentaires généraux sur l'évaluation par les pairs. Leurs commentaires démontrent une méconnaissance de ce mode d'évaluation. Le professeur 1 pense que l'évaluation par les pairs s'applique généralement aux organismes subventionnaires, lorsque des projets de recherche sont évalués. Le répondant 4 se demande si l'évaluation des tâches professorales existe toujours. Le professeur 5 croit que l'évaluation par les pairs a lieu dans des renouvellements de contrats et dans des demandes de promotions, mais il pense qu'il n'y aurait pas d'autres évaluations entre les « rangs ». Ces trois professeurs travaillent pour l'UdeM et démontrent une certaine méconnaissance des procédures relatives à l'évaluation par les pairs. Dans les prochaines pages, nous

¹ Dans ce chapitre, la plupart des données qui ont été retenues à des fins d'analyse se retrouvent au chapitre 2.

verrons que cette méconnaissance n'est pas particulière aux répondants de l'UdeM. Les professeurs de l'UQAM sont mieux informés sur l'évaluation des tâches professorales tandis que ceux de l'UdeM sont mieux renseignés sur l'évaluation des promotions.

5.2 Évaluation du travail professoral

Les répondants 4, 7, 8, 9, 10, 11 et 12 parlent de la procédure relevant de l'évaluation des tâches professorales. À l'UdeM, seulement le professeur 4 discute de l'évaluation du travail professoral. Il pense que ce processus a été aboli, car les professeurs auraient toujours été jugés de manière satisfaisante. Cependant, nous remarquons que les professeurs dont l'institution d'appartenance est l'UQAM parlent tous de ce sujet. L'établissement exerce une influence plus importante que la cohorte d'appartenance sur la représentation qu'entretiennent les répondants sur ce thème. L'évaluation des tâches professorales constituerait un enjeu plus important au département de science politique de l'UQAM qu'au département de l'UdeM.

5.2.1 Évaluateurs « extérieurs »

Les répondants 9 et 10 mentionnent que la convention collective de l'UQAM prévoit qu'un professeur du comité d'évaluation doit provenir d'une autre université que la personne évaluée. Les deux professeurs observant la présence d'un professeur « externe » dans le comité d'évaluation font parti de la deuxième cohorte. Cela constitue un indice du déplacement des liens (entre pairs) à l'extérieur de l'institution d'appartenance des professeurs. Ce phénomène est issu des formes de l'internationalisation du champ scientifique épousées par la discipline de la science politique. D'ailleurs, le répondant 11 pense que l'ensemble des professeurs du comité d'évaluation devrait être « extérieur » à l'établissement d'appartenance du collègue évalué. Ainsi, il pense que les

professeurs pourraient se montrer plus « honnêtes » et conduire de « vraies évaluations ».

5.2.2 Insatisfactions

Les répondants 7 et 11 expriment leurs insatisfactions par rapport à cette procédure d'évaluation. Pour le répondant 7, l'évaluation de la tâche professorale serait basée sur des « données objectives ». Cependant, il croit que les évaluations insatisfaisantes s'expliquent par des « perceptions négatives » à l'égard de la recherche du candidat, mais cela serait difficile à démontrer. De plus, il pense que le comité aurait été plus sévère durant les années 1980 et qu'il se serait permis d'adopter une position de « juge ». Selon lui, la recherche est évaluée selon le nombre et la qualité des publications. Le répondant 7 pense que le nombre de publications n'indiquerait pas de limites et que le comité d'évaluation ne devrait pas juger de la qualité ou du contenu des publications.

De son côté, le professeur 11 pense que cette évaluation est soutenue par des « critères objectifs », mais qu'il y aurait des éléments « subjectifs » et « difficiles » à interpréter dans l'enseignement. La cohorte d'appartenance a un lien d'incidence avec l'« objectivité » que les répondants voient dans les critères d'évaluation. Le professeur 7 déplore les critères utilisés pour évaluer la recherche, tandis que le professeur 11 exprime son mécontentement par rapport à l'évaluation de l'enseignement. Issu de la première cohorte, nous observons que le professeur 7, critique la façon dont la recherche est évaluée. Tandis qu'en troisième cohorte, le professeur 11, se plaint de la façon dont l'enseignement est évalué. Ainsi, le professeur 7 est mécontent des standards d'évaluation de la recherche, car ils lui apparaissent exagérés. Son argumentation est liée à l'émergence des critères de la deuxième structure de recherche. De plus, il pense que le comité aurait été plus sévère durant les années 1980. Cela correspond à la période où la rupture a commencé à s'opérer entre les deux modèles de recherche. Le professeur 11 se plaint des conditions garantissant l'évaluation « juste », car il

pense que les conditions d'« extériorité » ou d'« objectivité » pourraient être remplies avec plus de rigueur. Ses commentaires sont reliés aux formes de l'internationalisation du champ scientifique que revêt sa discipline et plus spécifiquement au statut symbolique « extérieur » des évaluateurs.

5.2.3 Tâches valorisées

Les professeurs 7, 9, 10, 11 et 12 s'entendent pour dire que la tâche qui est le plus souvent valorisée est la recherche. La recherche est quasiment la seule tâche qui serait sanctionnée en cas d'évaluations insatisfaisantes. Les professeurs soutiennent que l'enseignement est la deuxième tâche la plus importante, mais qu'elle serait rarement sanctionnée. L'enseignement a une valeur symbolique minime tandis que la recherche constitue le véritable enjeu de cette évaluation. En dernier lieu, les services à la collectivité serait la tâche la moins valorisée. Cette tâche semble être *résiduelle* au métier de professeur-chercheur. Le professeur 9 pense que les professeurs ne se chicaneraient pas par rapport aux services à la collectivité. Le professeur 11 pense que les services à la collectivité sont mesurés de façon à ce que « chacun fasse sa part ».

5.2.4 Évaluations insatisfaisantes

La cohorte d'appartenance des professeurs aurait une influence modérée par rapport à leur discours sur les « évaluations insatisfaisantes ». De façon générale, les répondants disent que les évaluations insatisfaisantes amènent parfois des mésententes entre les collègues. Les personnes évaluées négativement seraient souvent « humiliés ».

Les professeurs 7 et 11 parlent des mésententes relatives aux évaluations insatisfaisantes. Il pense que cela briserait la « dynamique collégiale » au sein du département, amenant un climat de « gêne » chez les évaluateurs tandis que ceux qui sont « mal évalués » seraient « blessés » et « fuyants ». Le répondant 11

rapporte que les évaluations insatisfaisantes amènent des « froids » entre les professeurs du département conduisant certains collègues à ne plus assister aux assemblées départementales. Cependant, il pense que la fréquence de ces « froids » aurait eu tendance à diminuer.

Selon les professeurs 9, 10 et 12, le nombre de conflits liés à des évaluations insatisfaisantes serait peu élevé. Le répondant 9 pense que les évaluations insatisfaisantes sont plutôt rares. Le professeur 10 pense également que les conflits relatifs aux évaluations insatisfaisantes sont peu fréquents et qu'ils concerneraient souvent les mêmes professeurs. Il ajoute que ces conflits seraient « mineurs » et qu'il n'y a pas de « débat de fond » relatif à ces évaluations. Le professeur 12 dit avoir vu un collègue recevoir une évaluation négative. Cependant, il se questionne par rapport aux enjeux relevant d'une telle évaluation, car cela n'aurait rien à voir avec une promotion ou une agrégation.

5.2.5 Fin de carrière

La cohorte d'appartenance a une influence importante sur le discours des professeurs 11 et 12. Ceux-ci associent les évaluations insatisfaisantes à des professeurs en fin de carrière tandis que le répondant 10 ne croit pas qu'elles soient liées à la cohorte des collègues concernés.

Le répondant 11 pense que des raisons personnelles expliquent les évaluations insatisfaisantes. Il prend exemple sur les professeurs qui sont en fin de carrière à qui l'on reproche de ne pas faire suffisamment de recherche. Le répondant 12 a observé un cas d'évaluation insatisfaisante qui concernait un professeur proche de la retraite. Issu de la deuxième cohorte, le répondant 10 croit que les évaluations insatisfaisantes ne sont pas liées à l'époque où les professeurs ont été embauchés. Selon lui, l'évaluation de la tâche professorale ne serait qu'une procédure pour vérifier si un collègue effectue bien son travail.

5.2.6 Sous-champs disciplinaires et cohorte d'appartenance

Dans l'usage ordinaire on peut parler indifféremment, à propos de niveaux très différents de la division du travail scientifique, de discipline ou de sous-champ ou de spécialité (par exemple, on parlera de discipline pour désigner la chimie dans son ensemble, ou la chimie organique, la chimie physique, la chimie physique organique, la chimie quantique, etc.). (Bourdieu, 2001, p. 128)

Selon les répondants 10 et 12, les professeurs se préoccupent seulement de l'évaluation des collègues qui se spécialisent dans le ou les mêmes sous-champs de recherche. Cette croyance suggère que l'intérêt des professeurs à participer activement dans l'évaluation de leurs collègues varie en fonction de la segmentation ou de la fragmentation des sous-champs disciplinaires de la science politique. Cependant, nous croyons qu'il serait prématuré d'affirmer que l'étendue de cette représentation soit limitée à la deuxième et la troisième cohorte.

La cohorte d'appartenance semble avoir une incidence plus particulière dans le discours du répondant 12. Celui-ci ne voit pas d'enjeux justifiant son implication dans l'évaluation insatisfaisante d'un collègue en fin de carrière. Cette affirmation s'articule selon la croyance qu'il appartient à une nouvelle « génération ». À son avis, la diminution du nombre d'embauche des années 1990 aurait amené l'émergence de sa « génération ».

5.3 Évaluations des promotions

Il semble que les enjeux relatifs aux promotions sont plus importants pour les répondants de l'UdeM que ceux de l'UQAM. Les premiers élaborent davantage ce sujet en comparaison à leurs collègues de l'UQAM. L'institution d'appartenance agit comme un facteur déterminant dans le discours qu'entretiennent les répondants par rapport aux promotions. La cohorte d'appartenance a un impact plus modéré sur la représentation que les professeurs entretiennent à l'égard des promotions.

5.3.1 Processus d'évaluation

Les professeurs 1, 3, 4, 5, 6, 8 et 9 considèrent que l'évaluation des promotions se déroule relativement bien dans le département de l'UdeM et de l'UQAM. Le répondant 1 croit qu'il n'y a pas de comités qui « brassent la cage » des professeurs lors des demandes de promotions. Il a été informé que ces pratiques existeraient dans d'autres universités québécoises. Le professeur 3 pense que les professeurs réussissent bien à se sortir des querelles lors des promotions. Le professeur 4 va même jusqu'à comparer son département à une « grande famille » où la solidarité serait exemplaire, peu importe le domaine de recherche ou l'âge des collègues. Le professeur 6 croit que l'évaluation des promotions se déroulerait assez « sereinement ». À l'UQAM, les professeurs 8 et 9 pensent que les promotions n'auraient pas entraîné de « drames particuliers ».

L'image ou la représentation du processus d'évaluation varie selon l'institution d'appartenance des répondants. Les propos des répondants (4, 5 et 6), trace un portrait semblable des rôles du comité d'évaluation. Effectivement, ces répondants de l'UdeM pensent que le comité est une instance dont le rôle principal est de soutenir le candidat effectuant une demande de promotion. Pour le professeur 4, l'évaluation par les pairs constitue une forme d'aide à la présentation des dossiers. Le professeur 5 a assisté à des agrégations, titularisations et il a récemment renouvelé son contrat d'enseignement. Il croit que ses collègues sont « honnêtes », « justes » et « aidants ». Le répondant 6 juge que le rôle du comité d'évaluation est de faire des recommandations au directeur afin que la promotion d'un collègue soit admise.

5.3.2 Tâches valorisées

Les professeurs 1, 2, 3, 4 et 9 traitent des tâches qui sont les plus valorisées dans les promotions. Ceux-ci sont unanimes à dire que l'enseignement est beaucoup moins important que la recherche. Plusieurs répondants disent ne jamais

avoir vu quelqu'un être sanctionné par une faible note en enseignement, s'il disposait d'un bon dossier de recherche. Une fois de plus, les services à la collectivité apparaissent comme des *tâches résiduelles* (comme au point (5.2.3). Le répondant 3 pense que son université valorise les apparitions dans les médias, mais que cela n'impressionnerait guère les autres professeurs. Il pense que les services à la collectivité constitueraient une sorte d'obligation où les professeurs doivent démontrer qu'ils ont fait quelque chose. Le répondant 4 affirme que les candidats doivent avoir participé à une ou deux instances facultaires pour l'agrégation et à une instance universitaire pour la titularisation.

Les professeurs 1, 3, 4 et 9 considèrent l'importance du rayonnement et des publications internationales. Le professeur 4 dit avoir vu un collègue se faire refuser une promotion en raison de publications trop « locales ». Les professeurs 2, 3, 4 et 9 pensent que les promotions ne sont jamais compromises en raison des évaluations étudiantes. Ils soulignent qu'un candidat n'est jamais pénalisé si son dossier est fort en recherche et faible en enseignement. Les professeurs 4 et 9 soulignent également l'importance d'obtenir des subventions. Cependant, le répondant 4 précise qu'elles sont valorisées seulement si elles débouchent à des publications.

5.3.3 Nombre de promotions refusées

Provenant des deux premières cohortes, les professeurs 2, 4, 8 et 9 croient que les promotions refusées sont rares. Les répondants issus de la troisième cohorte ne seraient pas à l'université depuis assez longtemps pour avoir vu ce type de phénomènes.

Le professeur 2 parle d'environ un cas sur un cycle de cinq à dix ans. Le professeur 8 a connu deux situations plus « problématiques ». Le professeur 4 a vu une promotion être refusée en 1997 ou en 1998. Le professeur 9 a été informé qu'une promotion avait été refusée pendant qu'il était en année sabbatique. Les

répondants ont rapporté peu de refus. Nous remarquons également que ce sont les professeurs des deux premières cohortes qui témoignent des évaluations les plus « problématiques ». Les professeurs 5, 6, 11 et 12 n'ont encore jamais vu une promotion être refusée. Ils laissent entendre qu'ils ne sont pas embauchés à l'université depuis assez longtemps.

5.3.4 La thèse

Les répondants qui font parti de la première cohorte nous parlent de leurs collègues qui ont été engagés sans doctorat. Les professeurs 1, 2 et 8 pensent que leurs collègues qui n'ont pas terminé leur thèse auraient rarement accompli de grandes réalisations. Plusieurs de ces collègues auraient été congédiés, car ils auraient dérogé à leurs conditions d'embauche. En effet, ils devaient terminer leur thèse en respectant un certain délai. Ils considèrent qu'il s'agit de cas « mineurs ».

Nous avons des preuves suffisantes pour affirmer que la cohorte d'appartenance joue un rôle déterminant chez les professeurs plus âgés. Ce sont les seuls qui ont vu la thèse comme un enjeu dans les renouvellements de contrats. Les frontières du champ intellectuel, universitaire et scientifique se sont graduellement redéfinies, provoquant l'inflation du droit d'entrée au sein du champ universitaire. Peu à peu, les conditions d'embauche des professeurs se sont quantitativement et qualitativement accrues. Le doctorat est alors devenu une obligation formelle. Le doctorat est un ancien enjeu qui n'a été connu que par les professeurs plus âgés, car il constitue actuellement une obligation minimale pour se présenter comme candidat pour un poste de professeur-chercheur.

5.3.5 La recherche, un enjeu central

Dans le contexte des promotions, la tâche qui est le plus sanctionnée (et la plus valorisée) c'est la qualité et la quantité de recherche effectuée par le candidat. La recherche représente donc l'enjeu central de la promotion des professeurs. Les

professeurs 2, 4, 8 et 9 discutent des cas où ils ont observé des refus de promotions. Pour l'ensemble des cas observés par nos répondants, c'est la recherche qui faisait défaut chez les candidats évalués négativement.

Alors que le professeur 2 siégeait sur un comité d'évaluation facultaire, il a été contrarié par la réaction de ses collègues qui évaluaient un ancien président de syndicat. Celui-ci recommençait à obtenir des subventions et à publier, mais le comité considérait que cela n'était pas suffisant. Bien que cet exemple sorte du département, le professeur 2 pense que la « modulation » est bizarrement appliquée. Le professeur 8 a vu deux évaluations être refusées. La première a eu lieu dans les années 1990 et elle impliquait un jeune professeur qui tentait d'accélérer sa promotion. Une autre promotion a été refusée à un collègue plus âgé. Le professeur 9 dit avoir eu connaissance qu'une promotion avait été refusée. C'est l'élément reconnaissance extérieure (obtention de subvention et publications internationales) qui aurait été mis en doute. Cela n'impliquait pas un collègue plus âgé.

5.3.6 L'abstention, un mode d'« autocensure »

Les professeurs 2, 3 et 4 parlent des votes d'abstentions lors des promotions. Le professeur 2 pense que les votes d'abstention sont une forme d'« autocensure ». Plutôt que de prendre clairement position contre l'avancement d'un professeur, certains collègues s'exprimeraient par des abstentions. Malgré quelques votes d'abstentions et quelques votes négatifs, le professeur 3 pense que ses collègues réussiraient habituellement à se sortir des querelles. Le professeur 4 indique avoir vu un collègue se faire refuser une promotion. Le candidat a eu un conflit avec un professeur qui aurait déplu à d'autres collègues. Cela aurait conduit certains à voter négativement ou voter une abstention sur la promotion de ce professeur.

D'après les propos de nos répondants, il semble que les votes d'abstention peuvent être le résultat de différends et / ou donner suite à des mésententes au sein du département. Étant donné que les professeurs sont à la fois des pairs et des concurrents, ils se retrouvent dans une position « délicate » vis-à-vis leurs collègues. La théorisation du champ scientifique et universitaire définit le caractère spécifique des relations sociales entre les agents sociaux.

Comme Max Weber (1995) nous considérons que l'omission d'un comportement est digne d'analyse sociologique. Derrière son apparence « silencieuse » l'omission prend sa signification dans le contexte social où il s'inscrit. Le sens commun du corps professoral nous révèle que l'abstention est un compromis par rapport aux votes négatifs en raison des contraintes du champ universitaire s'exerçant sur la position des professeurs évaluant leurs pairs. D'après le récit des professeurs, nous constatons que les votes d'abstentions sont à la fois sources et causes de conflits au sein du département.

5.3.7 Évaluateurs « extérieurs »

Les professeurs 2 et 3 attribuent des bénéfices semblables à l'égard des recommandations extérieures des professeurs qui ne travaillent pas au sein de la même institution d'appartenance. Le professeur 2 pense que des collègues accepteraient mal d'être évalués par des gens « extérieurs », mais que cela serait un mal nécessaire pour éviter que le département soit menacé par un « esprit maison » dominant. Le professeur 3 pense que le système de promotion empêche les « coteries » et les « partis pris ». Selon lui, les professeurs travaillant dans un autre établissement doivent recommander les dossiers des collègues qui font une demande de promotion.

Aux points 4.4 et 5.2.1, nous avons parlé du statut symbolique des évaluateurs « extérieurs » dans les revues à comité de lecture et dans l'évaluation des tâches professorales. Dans le contexte des promotions, le statut et le pouvoir symbolique

accordé aux recommandations des évaluateurs « extérieurs » s'explique également par une forme de pression exercée par l'internationalisation du champ scientifique sur la discipline de la science politique. Bien entendu, cette pression s'exprime à travers des modalités organisationnelles différentes de celles que l'on connaît dans l'évaluation des tâches professorales. Cela confère une position différente à l'évaluateur « extérieur ». Cependant, les raisons invoquées pour justifier la légitimité des recommandations « extérieures » rejoignent celles qui ont été mentionnées précédemment (« anonymat », « neutralité », « objectivité », « crédibilité » des évaluateurs selon leur spécialisation etc.). Dans le contexte des promotions, ce qui est particulier à la place de l'évaluateur « extérieur », c'est qu'il constitue un indice de déplacement des solidarités professorales. Les liens de collaboration entre les professeurs dépassent l'institution d'appartenance et les frontières nationales du Québec et du Canada. La fragmentation des disciplines s'accroît et amène les professeurs à se tourner vers l'étranger pour collaborer avec des spécialistes issus de domaines spécifiques.

5.3.8 Deux processus d'évaluation distincts ?

Au-delà des différences liées aux modalités organisationnelles des deux processus d'évaluations identifiés (évaluation du travail professoral et promotions), les critères d'évaluation des deux processus sont identiques. Bien que l'évaluation des tâches professorales représente un enjeu plus important chez les professeurs de l'UQAM et que l'évaluation des promotions représente un enjeu plus important chez les professeurs de l'UdeM, les répondants qui discutent des deux processus ont tendance à glisser d'un à l'autre en faisant abstraction des différences quant aux critères et aux tâches qui y sont valorisées. En ordre décroissant, les tâches valorisées sont la recherche, l'enseignement et les services à la collectivité. Les publications valorisées sont les revues internationales et plus particulièrement les revues à comité de lecture étatsuniennes. Les critères d'évaluation sont homologues dans les deux processus et ils nous renvoient aux traits idéaltypiques du professeur dominant.

Dans les deux processus d'évaluation, nous remarquons que le statut de l'évaluateur « extérieur » et la valeur symbolique attribuée aux publications internationales traduisent, d'une façon différente, la position périphérique du champ scientifique québécois. En reprenant les concepts de Beaulieu (1999, p.22), nous constatons que c'est l'*effet de pull* qui décrit le mieux le lien de dépendance observé dans le statut de l'évaluateur « extérieur ». Un lien d'attraction a amené les agents du champ universitaire québécois à redéfinir leurs pratiques d'évaluation en référence à celles du centre. La valorisation des publications internationales se caractérise davantage par l'*effet de push* où une partie de l'activité périphérique du champ scientifique est transférée vers le centre. Les chercheurs de science politique mettent plus d'efforts dans les revues étrangères et ils investissent les congrès internationaux plutôt que d'essayer de toucher un public local.

5.4 Processus d'embauche

Les répondants sont peu nombreux à discuter du processus d'embauche. La plupart s'en sont tenus à faire une brève description de la visite d'une journée où les nouveaux candidats font la rencontre des collègues, donnent un cours etc.

Cependant, les propos du répondant 2 s'expliquent par sa cohorte d'appartenance. Le professeur 2 traite de la genèse historique de la « bureaucratisation » du processus d'embauche qui est parallèle à l'institutionnalisation du champ scientifique et des pressions qu'ils exercent vis-à-vis le champ universitaire. Le professeur 2 croit qu'avec le temps, le processus d'embauche serait devenu plus « systématique ». Au début, le doyen de la Faculté aurait géré le département d'une façon assez « personnalisée ». Pendant les années 1970, le nombre de demandes d'emploi a augmenté et un comité de recrutement aurait été créé. Durant les années 1980, la « visite d'un jour » aurait été ajoutée au processus d'embauche.

5.4.1 Tâches valorisées à l'embauche

Chaque professeur de notre échantillon parle des tâches valorisées lors de l'embauche. La cohorte d'appartenance a une grande influence sur le discours des professeurs rencontrés. L'ensemble des répondants de la première cohorte fait consensus pour dire que l'enseignement était autrefois la tâche la plus importante. Toutefois, l'institution d'appartenance exerce également un rôle significatif à ce sujet. Nous observons que quatre répondants sur six (7, 8, 10 et 12) qui adhèrent à l'idée selon laquelle l'enseignement était autrefois plus importante que la recherche, proviennent de l'UQAM. Une fois de plus, cela suggère que le processus d'institutionnalisation du champ scientifique serait plus tardif au département de science politique de l'UQAM. Les répondants 3, 4, 5, 11 et 12 croient que la recherche est la tâche la plus importante. Issus de la deuxième et de la troisième cohorte, les professeurs l'UdeM (3, 4 et 5) mettent l'accent sur la réputation de leur université et ils affirment que la recherche aurait toujours été la tâche la plus valorisée.

Dans la deuxième et la troisième cohorte, les professeurs 6 et 9 croient plutôt que les besoins du département varient selon un « manque » dans un domaine précis (en enseignement ou en recherche). Les professeurs 3 et 12 (de la deuxième et de la troisième cohorte) s'entendent pour dire que les professeurs ne sont pas embauchés en fonction de leurs capacités à remplir des tâches administratives ou faire des apparitions dans les médias. Ces deux professeurs associent les apparitions médiatiques nombreuses à un dossier faible en recherche scientifique.

5.4.2 Post-doctorat, doctorat et publications

L'ensemble des répondants consultés font consensus à dire que les publications (plus spécialement internationales) sont devenues une sorte d'exigence pour être embauché à titre de professeur-chercheur. De plus, les répondants 2, 4 et 6 affirment que le post-doctorat a commencé à être plus répandu. Ce discours s'inscrit dans l'inflation du droit d'entrée à la profession de

professeur-chercheur. Les pressions du champ scientifique s'exerçant sur le champ universitaire ont laissé leur trace sur les caractéristiques valorisées par les nouveaux candidats.

Les répondants 1, 2, 4, 5, 6, 7, 11 et 12 affirment que les nouveaux candidats doivent avoir écrit des publications pour être engagés à titre de professeur. Les professeurs 2, 6, 7, 11, 12 parlent d'un certain nombre de publications préalables à l'embauche. Tandis que les professeurs 1, 4, 5 et 9 précisent qu'il faut avoir publié dans des revues et / ou des ouvrages « internationaux ».

Les professeurs 2, 4 et 6 parlent du post-doctorat. Le répondant 2 pense que le département peut maintenant se payer le « luxe » d'engager un candidat qui a un post-doctorat. Le professeur 4 dit que cela n'existait pas avant les années 1990, mais que cela est devenu presque obligatoire aujourd'hui. Le professeur 6 pense que le post-doctorat est devenu beaucoup plus répandu chez les nouveaux candidats en science politique et en sciences sociales.

5.4.3 Rivalités et conflits relatifs à l'embauche

Les professeurs 3, 7, 5 et 6 discutent des conflits et des rivalités relatives à l'embauche. Les professeurs 3 et 7 croient que les groupes de recherches font valoir leurs pouvoirs et leurs intérêts lors des embauches. Effectivement, le professeur 3 pense qu'il y a des différences d'opinions et de traditions intellectuelles dans chaque département et que cela transparaît dans l'embauche des nouveaux professeurs. Les professeurs aimeraient que les étudiants ou les professeurs avec lesquels ils pourraient éventuellement collaborer soient embauchés. Il croit que les Chaires auraient contribué à alimenter ce type de rivalités. Pour le professeur 7, les groupes de recherches auraient la voix plus forte pour imposer leurs priorités d'embauche. Ceux qui font de la recherche individuelle réussiraient plus difficilement à faire entendre leurs voix. Ce sont les

intérêts financiers plutôt que les principes de la science politique qui guideraient maintenant les embauches.

Nous remarquons que la génération d'appartenance aurait une incidence spécifique à l'endroit du discours des professeurs 3 et 7. Comme nous l'avons précédemment expliqué au chapitre 4, ce n'est pas directement la cohorte d'appartenance qui exerce une influence sur le discours des répondants, mais le lien dialectique que cette variable entretient avec les habitudes de travail des professeurs concernés.

L'aspect conflictuel des embauches qui a été relevé dans le discours des professeurs 5 et 6 est particulier aux professeurs de l'UdeM qui ont été embauchés durant les années 2000. Les professeurs 5 et 6 identifient le même conflit, en définissant les mêmes enjeux, avec des termes semblables et parfois identiques (exemple : notion de « camp »).

Le professeur 5 remarque que des frictions surviennent lors des embauches. Les professeurs ne s'entendraient pas sur les besoins du département en matière de recherche. Il y aurait des « schismes » entre les professeurs « quantitatifs » et les professeurs « qualitatifs » par rapport au choix des nouveaux candidats. Les professeurs ont de la difficulté à apprécier la méthodologie du « camp » dont ils ne font pas parti. Les dernières embauches auraient favorisé les « qualitatifs », cela aurait frustré les « quantitatifs ». Le professeur 5 pense qu'il y a une minorité de chercheurs « quantitatifs » dans son département. La recherche quantitative « traînerait de la patte » comparativement au nombre de travaux qui sont menés à l'échelle de la discipline.

Le professeur 6 pense qu'il y aurait un consensus relatif par rapport aux besoins du département en matière de recherche, d'enseignement, d'encadrement des étudiants et des domaines de spécialisation à privilégier. Cependant, les professeurs du département n'arriveraient pas à s'entendre sur des critères

d'embauche communs. Les dernières embauches auraient favorisé les « constructivistes » en raison de la présence minoritaire des professeurs « positivistes ». Cela serait un « débat de fond » qui ne pourrait être résolu. Il y aurait des conflits idéologiques divisant les professeurs à la façon de deux « camps » ou deux missionnaires qui n'ont pas les mêmes tâches à accomplir. L'écart entre les deux « camps » ne se définirait pas par la méthodologie utilisée (qualitative ou quantitative).

5.4.4 Diminution des embauches

Les professeurs de la deuxième cohorte et de la troisième cohorte de l'UQAM discutent de la diminution du nombre d'embauches reliées aux années 1990. Cela constitue un autre indice que la pression du champ scientifique s'exerce plus tardivement au département de l'UQAM. Le fait que cette diminution d'embauche soit survenue pendant les années 1990 n'est pas un hasard. Il s'agit du moment où le deuxième modèle a commencé à exercer sa domination d'une façon plus directe sur le premier modèle de recherche. Cet arrêt d'embauche a favorisé l'intégration des standards imposés par le deuxième modèle de recherche au sein du corps professoral modulant le droit d'entrée des candidats engagés durant les années 2000.

À l'UQAM, les professeurs 9, 11 et 12 affirment que leur département aurait diminué le nombre d'embauche entre les années 1990 et le début des années 2000. Entre 1990 et 2001, le professeur 9 remarque que le département aurait embauché peu de nouveaux professeurs. Il pense que cela serait dû au manque de financement des universités québécoises. Le département aurait recommencé à embaucher quelques candidats depuis 2001. Le professeur 11 remarque qu'il n'y aurait pas eu de vraiment d'embauches entre 1995 et 2001. À son avis, le département recommencerait tranquillement à embaucher, 5 à 6 candidats auraient été engagés entre 2001 et 2004. Le département aurait souhaité embaucher de nouveaux candidats, mais des contraintes budgétaires auraient empêchés

l'administration de l'UQAM de financer des nouveaux postes. Le professeur 12 constate qu'il n'y a pas eu d'embauche entre 1996 et 2002. Le répondant 12 pense que cela serait dû à la croissance du département. Il pense que le département aurait grandi normalement selon l'augmentation de la « demande ». Il y aurait eu peu de départs depuis la fondation du département amenant une sorte de « plafonnement » des embauches durant les années 1990.

5.5 Conclusion

Les professeurs de l'UQAM sont mieux informés sur l'évaluation des tâches professorales tandis que leurs collègues de l'UdeM sont mieux renseignés sur l'évaluation des promotions. Cela nous laisse croire que ces deux procédures d'évaluation ont une importance différente pour les professeurs-chercheurs de chaque université étudiée. De plus, les répondants qui discutaient de l'évaluation des promotions et de l'évaluation des tâches professorales tendaient souvent à glisser d'un processus à l'autre en faisant abstraction de la différence quant aux tâches et aux critères qui sont valorisés dans chaque processus. En ordre décroissant, les tâches les plus importantes sont : la recherche, l'enseignement et les services à la collectivité. Les publications valorisées sont les revues internationales, mais plus particulièrement celles des États-Unis.

La majorité des professeurs rencontrés affirment que le nombre de collègues dont le travail a été jugé insatisfaisant est restreint. L'évaluation des tâches professorales et l'évaluation des promotions n'auraient amené qu'un petit nombre de conflits, qui ne concernaient pas nécessairement davantage les professeurs de la première cohorte. Le processus de rupture, qui a amené la domination du deuxième modèle, s'inscrit à travers l'intégration de nouvelles normes relatives à la légitimation du deuxième modèle de recherche et du renouvellement du corps professoral. Les procédures d'évaluation ne constituent pas un véritable outil de régularisation pour les professeurs voulant imposer la « doxa » du deuxième modèle de recherche. Les professeurs issus de la deuxième cohorte semblent avoir

relativement bien adopté les valeurs issues du deuxième modèle. Tandis que le droit d'entrée relatif à l'embauche des professeurs de la troisième cohorte est adapté aux critères du deuxième modèle de recherche. D'une façon apparente, l'émergence du deuxième modèle n'a pas nécessité le recours à la sanction symbolique de la « mauvaise évaluation ». Cela explique pourquoi les professeurs pensent que le passage vers le deuxième modèle « va de soi », qu'il est « naturel » ou qu'il amène le « progrès ».

L'institution d'appartenance joue un rôle fondamental dans la représentation des tâches qui sont jugées les plus importantes à l'embauche. Dans notre échantillon, les professeurs-chercheurs de l'UQAM sont plus nombreux à croire que l'enseignement était plus valorisé auparavant. Les professeurs de l'UdeM sont les seuls à faire mention que le post-doctorat serait devenu plus répandu à l'embauche.

La cohorte d'appartenance aurait un rôle plus modéré sur les tâches considérées plus importantes au moment de l'embauche. Deux professeurs des deux dernières cohortes estiment que les candidats sont embauchés pour combler un manque (par rapport à l'enseignement ou la recherche) variant selon les besoins du département. Les professeurs pensent que les candidats qui veulent être engagés comme professeurs doivent avoir un bon dossier de publications. Certains professeurs mettent l'accent sur les lieux de diffusion ou le nombre d'articles préalables à l'embauche.

La cohorte et l'institution d'appartenance contribuent conjointement à l'explication des rapports de « rivalités » en période d'embauche. Il y a un lien dialectique entre les habitudes de travail et la cohorte d'appartenance des professeurs. Celui-ci favorise certains chercheurs individuels à avoir des représentations négatives à l'endroit de la recherche collective. C'est pourquoi certains chercheurs individuels pensent que les groupes de recherche et les Chaires auraient contribué à alimenter les rapports de « rivalités » pendant les

embauches. Les professeurs de la troisième cohorte travaillant à l'UdeM témoignent d'un rapport de « rivalité » divisant leur département en deux « camps » (soit « quantitatifs » versus « qualitatifs » et « positivistes » versus « constructivistes »). Il s'agit d'un conflit départemental dont l'explication nous apparaît encore difficile à établir.

Les professeurs de l'UQAM (provenant de la deuxième et de la troisième cohorte) font l'observation d'une diminution d'embauche durant les années 1990. Cela constitue un indice selon lequel la pression du champ scientifique serait plus forte au département de science politique de l'UdeM et qu'elle se serait exercée plus tardivement au département de science politique de l'UQAM. Effectivement, cette période de « latence » ou de diminution d'embauche a favorisé l'intégration du deuxième modèle de recherche au département de science politique de l'UQAM. Notons que cela ne signifie pas qu'une telle « pause » n'ait pas eu lieu à l'UdeM. Cependant, nous aurions besoin d'indices statistiques supplémentaires pour déterminer si ce phénomène est présent à l'UdeM et à quel moment il a eu lieu.

CHAPITRE 6

DÉFINITION DES TÂCHES

Ceci constitue le dernier chapitre d'analyse de discours de ce mémoire. Nous étudierons la définition des tâches élaborées par les professeurs rencontrés. Nous décrirons les liens discursifs qui confrontent et / ou opposent le discours des professeurs rencontrés. Ainsi, nous interpréterons l'incidence de l'institution et de la cohorte d'appartenance sur le discours des agents. Ce chapitre est divisé selon les trois tâches principales du professeurs soit : l'enseignement, la recherche et les services à la collectivité¹.

6.1 L'enseignement

Les professeurs parlent de l'enseignement et des dégrèvements de cours. Nous constatons que l'institution d'appartenance des professeurs rencontrés exerce une grande influence sur leur représentation à l'égard de ces deux thèmes.

6.1.1 Définitions et importance de l'enseignement

Les professeurs 1, 2, 7, 8, 9 et 12, discutent de l'importance, des définitions et des fonctions de l'enseignement. L'ensemble des répondants de première cohorte considèrent qu'il s'agit d'une tâche très importante (sinon la plus importante) dans le métier de professeur. Ils sont plus nombreux à soutenir cette idée que dans les autres cohortes (9 et 12). La cohorte d'appartenance exercerait un rôle plus spécifique sur la représentation de l'enseignement des professeurs plus âgés.

¹ Dans le présent chapitre, la plupart des données qui ont été retenues à des fins d'analyse se retrouvent au chapitre 3.

Le professeur 1 préfère parler d'éducation plutôt que d'enseignement. Il juge que les cours magistraux ne sont pas très rentables s'il y a trop d'étudiants. Le professeur 2 prend exemple sur une anecdote pour exprimer son opinion par rapport à l'importance de l'enseignement. Le surlendemain d'un infarctus, un ancien collègue aurait décommandé une réunion avec le premier ministre du Québec (de l'époque), mais il aurait été donner un cours. Selon le professeur 1, cela constituerait une « vraie » réaction de professeur.

Le professeur 7 pense que l'enseignement doit permettre aux étudiants de devenir de meilleurs citoyens. Plusieurs viendraient dans ses cours pour mieux comprendre le monde. Les étudiants des cycles supérieurs seraient incités à faire de la recherche dans plusieurs domaines.

Les répondant 8 et 9 pensent que l'université ne pourrait pas exister s'il n'y avait pas d'étudiants. Ayant occupé des postes de direction au département, le professeur 9 pense que l'université ne peut exister s'il n'y a pas d'enseignement au premier cycle. C'est pourquoi il considère que la deuxième tâche la plus importante serait l'enseignement aux cycles supérieurs. Il pense que l'enseignement est une tâche prioritaire pour assurer le fonctionnement du département.

Le discours du professeur 12 présente une exception, car il croit que la recherche bénéficie de beaucoup d'importance en comparaison à l'enseignement. Ce professeur fait parti de la troisième cohorte et il a un discours que nous nous serions attendu à voir chez un professeur de première cohorte. Nous expliquons la représentation du professeur 12 par la relation dialectique liant la cohorte d'appartenance des professeurs à leurs habitudes de travail. Se décrivant de la troisième « génération », le professeur 12 dit avoir été embauché pour diriger une équipe de recherche et avoir un « impact » à l'extérieur. Il croit qu'il y a un certain « oubli » de l'enseignement. Selon lui, l'enseignement devrait être valorisée, car la recherche bénéficierait d'une attention exagérée depuis 15 ans.

Comme nous l'avons vu dans les points 4.2 et 4.3, le professeur 12 se dit critique à l'endroit de son titre de directeur d'unité de recherche.

6.1.2 L'enseignement et la recherche : indissociables ?

La position d'enseignant, à quelque niveau que ce soit, m'apparaît de fait très difficilement compatible avec la position de chercheur. On m'objectera qu'il existe des positions d'enseignant-chercheur [...] Malheureusement, ce qu'on appelle d'ordinaire enseignement, ce sont les lieux de transmission codifiés, routinisés, du savoir et une part considérable de l'inertie des champs scientifiques tient au retard structural résultant du fait que les gens qui enseignent sont communément déconnectés de l'activité de recherche. Ainsi, bizarrement il n'est pas exagéré de dire que l'enseignement est, pour une part, un facteur d'inertie. Les enseignants ont des intérêts conscients à l'inertie. (Bourdieu, 1997, p.63)

Dans cette citation, Bourdieu nous parle des raisons pour lesquelles l'enseignement est difficile à concilier avec la recherche chez les professeurs. L'auteur affirme également que l'enseignement comme lieu de routinisation du savoir serait responsable de l'inertie du champ et que les professeurs qui enseignent davantage y trouveraient un intérêt. C'est pourquoi nous nous attendions à ce que le discours des professeurs de la première cohorte soit teinté de mépris à l'endroit de la recherche et du déplacement structurel qu'elle a subie. Cependant, plusieurs professeurs de notre échantillon (2, 3, 6, 7, 8, 9, 10 et 11) nous parlent des liens étroits (voire indissociables) et des ressemblances entre la recherche et l'enseignement. Sans égard à l'établissement ou la cohorte d'appartenance de ces professeurs, cette représentation est partagée par huit professeurs (soit les deux tiers) de notre échantillon.

La notion de compatibilité (entre la recherche et l'enseignement) n'est pas influencée par la cohorte d'appartenance. Nous ne pouvons expliquer ce discours selon la proximité structurale du modèle de recherche pratiqué par un professeur et sa valeur symbolique à une époque donnée. Malgré les changements structuraux amenés par la rupture entre les deux modèles, nous constatons que la

représentation des liens de compatibilité entre la recherche et l'enseignement est partagée en une signification semblable pour huit professeurs de notre échantillon. La compatibilité entre l'enseignement et la recherche diminue avec l'émergence du deuxième modèle de recherche. Pourtant, les schèmes de pensée du champ universitaire forment un effet d'universel partagé par les professeurs des deux départements et de toutes les cohortes étudiées. Ainsi, les liens entre l'enseignement et la recherche apparaissent « naturels ». Ce discours n'est pas touché par le processus de *distinction* entre les professeurs travaillant dans des unités de recherche et ceux qui se décrivent exclusivement chercheurs individuels.

6.1.3 Dégrèvements d'enseignement

La recherche subventionnée, ciblée, au service de l'industrie ça a de grands mérites. C'est un des facteurs fondamentaux du dégrèvement. Vous savez ce que sait que le dégrèvement, le rêve du professeur universitaire c'est de pas avoir affaire aux étudiants, d'être dégreuvé d'enseignement. La meilleure manière d'y arriver c'est de travailler dans des programmes de recherche ciblée qui travaillent avec des partenariats industriels, qui font du transfert, qui développent de l'innovation et vous êtes dégreuvé d'enseignement. (Gagné, 2006)

Trois répondants (1, 3 et 4) s'expriment sur les dégrèvements de cours qui sont accordés aux professeurs. Le professeur 1 affirme que le directeur du département accorde des dégagements lorsque ses collègues sont débordés par des Chaires ou des subventions de recherche. Ils seraient accueillis comme des « récompenses ». Le répondant 3 considère qu'un des buts des professeurs serait d'être occupé par les tâches administratives afin d'être déchargé de ses enseignements. Jusqu'en 2001, le professeur 4 pense qu'il y avait des inégalités reliées au nombre de déchargements accordés par les tâches administratives et les subventions de recherche.

Les trois professeurs qui ont parlé de dégrèvements de cours proviennent de l'UdeM, mais cela n'indique pas que les dégrèvements sont plus souvent attribués

dans cette université. Nous ignorons les facteurs pour lesquels les dégrèvements sont rapportés d'une façon plus fréquente chez les professeurs de l'UdeM. Toutefois, l'idée selon laquelle les dégrèvements sont des récompenses ne nous apparaît pas exclusive au département de science politique de l'UdeM. Nous croyons qu'il s'agit d'une représentation répandue dans l'ensemble du champ universitaire. D'ailleurs, le professeur 7 explique qu'il y aurait un aspect contraignant à enseigner la matière de base aux étudiants de premier cycle.

Le fait que ce soit des répondants de première et de deuxième cohorte qui aient abordé ce sujet nous suggère que cette catégorie de professeurs aurait assisté à une augmentation du nombre de dégrèvements de cours. Les professeurs de la troisième cohorte sont arrivés sur le marché du travail à une époque où les dégrèvements font parti de leurs premières années d'embauche. Cela constitue un indice selon lequel les déchargements de cours seraient devenus plus courants et plus normaux pendant l'émergence du deuxième modèle de recherche.

Les habitudes de travail des professeurs semblent également jouer un rôle fondamental dans la représentation qu'ils entretiennent par rapport aux dégrèvements de cours. Nous constatons que les professeurs 1, 3 et 4 se décrivent comme chercheurs individuels expliquant leurs représentations négatives par rapport aux dégrèvements reliés aux subventions d'équipe. Les professeurs 3 et 4 ajoutent qu'ils préfèrent donner des cours plutôt que de faire des tâches administratives.

6.2 La recherche

Le discours des professeurs qui traite de leur représentation par rapport à la recherche se divise en deux sous-thèmes : le « pluralisme » et les problèmes reliés à la recherche. Les professeurs parlent du « pluralisme » dans les méthodes et les courants théoriques de leur département. Nous notons que le « pluralisme » joue parfois un rôle de justification dans le processus de *distinction* entre les

professeurs travaillant en équipe et ceux qui travaillent individuellement. L'institution d'appartenance joue un rôle fondamental dans les problèmes que les professeurs voient dans la recherche.

6.2.1 « Pluralisme »

Les professeurs 2, 6, 8, 9 et 10 pensent qu'il y existe plusieurs modèles de « bons » travaux de recherche. Ces répondants affirment que leur département a toujours été accueillant vis-à-vis la diversité des approches. La représentation du « pluralisme » est répandue dans notre échantillon et plus particulièrement dans la première et la deuxième cohorte de professeurs.

Pour deux professeurs (9 et 10) travaillant dans des unités de recherche, le « pluralisme » justifie leur position par rapport à la recherche individuelle. Ils disent que la recherche d'équipe a pris de l'importance par rapport à la recherche individuelle et qu'ils avouent leur préférence personnelle pour la recherche collective. Cependant, ils pensent qu'il y a plusieurs modèles de recherche qui s'apprêtent à des objets différents.

Suite à l'augmentation du nombre de groupes de recherche, il y a eu émergence d'un processus de distinction au sein du corps professoral. Précédemment, nous avons montré quelles conséquences ce phénomène a eu sur le jugement normatif des professeurs par rapport à la recherche subventionnée, la recherche d'équipe et les programmes de Chaires. Le discours des professeurs 9 et 10 s'insère dans la justification du processus de distinction entre les professeurs pratiquant la recherche collective et leurs collègues qui pratiquent exclusivement la recherche individuelle.

6.2.2 Problèmes reliés aux organismes subventionnaires et aux universités

Les problèmes que les professeurs voient dans la recherche sont de deux ordres : les organismes subventionnaires, les ressources et la renommée de leur université. Les critiques varient en fonction de l'établissement d'appartenance des professeurs rencontrés. Nous remarquons que les problèmes qui sont observés par les professeurs de l'UdeM (4 et 6) relèvent principalement des organismes subventionnaires tandis que ceux qui sont identifiés chez les professeurs de l'UQAM (8, 10, et 11) s'adressent aux ressources et à la réputation de leur institution d'appartenance.

Selon nous, ce phénomène suit une piste de recherche que nous avons commencé à élaborer dans l'historique des courants théoriques (point 4.5) et dans la diminution du nombre d'embauche rapporté au département de l'UQAM (point 5.4.4). Nous constatons qu'il y a une grande incidence entre les problèmes reliés à la recherche et l'institution d'appartenance des professeurs. Cela nous suggère une fois de plus que les pressions du champ scientifique se seraient exercées plus tardivement au département de science politique de l'UQAM. Critiquant les pratiques des organismes subventionnaires, les professeurs de l'UdeM évoquent les problèmes relatifs au financement des activités du champ scientifique. Tandis que les professeurs de l'UQAM évoquent plutôt leurs soucis par rapport à la position de leur département au sein du champ universitaire.

L'hypothèse de l'*hétérochronie* des pressions du champ scientifique sur les départements du champ universitaire québécois nous apparaît intéressante, puisqu'elle ressort à plusieurs reprises et elle semble être une composante importante du sens commun professoral. Toutefois, nous croyons que celle-ci gagnerait beaucoup à être explorée par des études statistiques. Cela nous amènerait à découvrir des indices empiriques s'articulant à la dimension implicite que nous avons explorée dans le cadre de cette étude. Est-ce que le *retard* de l'UQAM reposerait exclusivement sur la perpétuation de la représentation

dichotomique d' « université du peuple » par rapport à l' « université élitiste » ? Le phénomène de *retard implicite* renvoie peut-être à un lien dialectique avec un *retard empirique* de la recherche. Outre l'année à laquelle les deux départements ont été fondés, quels sont les indicateurs démontrant que le processus d'institutionnalisation du deuxième modèle de recherche se serait intégré plus tardivement au département de l'UQAM ? Et selon quelles dimensions ce *retard empirique* s'opérationnaliserait-t-il ?

6.3 Les services à la collectivité

Peu importe la forme que prennent les services à la collectivité, les professeurs formulent toujours des jugements négatifs au sujet de cette *tâche résiduelle*. Les professeurs 1, 2, 3, 4, 6, 8, 10 et 12 discutent des services à la collectivité. Nous séparerons l'analyse selon deux types de services à la collectivité : la consultation par les médias et les tâches administratives.

6.3.1 Consultation par les médias

Dans sa critique de la télévision française, Pierre Bourdieu a attaqué les journalistes, et d'une façon particulièrement virulente, les intellectuels médiatiques à la Bernard-Henri Lévy. Le danger est que la « médiatisation des idées » impose aux intellectuels et aux universitaires des critères d'évaluation de leurs travaux qui sont ceux des médias et qui privilégient le brillant au sérieux, le sensationnel au systématique. Fini l'ouvrage savant ! On ne publie que des essais, si possible courts et percutants. (Fournier, 2003, p. A7).

La consultation par les médias n'est pas une activité valorisée par les professeurs de notre échantillon. Deux professeurs (3 et 12) considèrent que ces activités ne rejoignent pas le rang des activités scientifiques. Contrairement aux périodiques, les apparitions médiatiques ne seraient pas approuvées par les collègues du champ scientifique et elles n'obéiraient pas aux critères de scientificité. Dans des contextes comme la promotion, l'évaluation des tâches

professorales ou l'embauche, le professeur 3 et 12 associent les apparitions trop fréquentes dans les médias à un faible dossier de recherche. En reprenant la pensée de Bourdieu, Fournier exprime que les productions des universitaires perdent en qualité si elles sont conduites selon les normes de la « médiatisation des idées ». C'est la réflexion qu'approfondit le professeur 12 lorsqu'il parle d'une perte de spécialité entre le métier de journaliste et de professeur-chercheur. Ainsi, il croit que les chercheurs élaborent davantage leur objet de recherche, tandis que les journalistes suivraient les enjeux ponctuels de l'actualité médiatique.

[...] ce que j'appelle la loi du jdanovisme, et selon laquelle les plus démunis de capital scientifique, c'est-à-dire les moins éminents selon les critères proprement scientifiques, ont tendance à en appeler aux pouvoirs externes pour se renforcer, et éventuellement triompher, dans leurs luttes scientifiques, trouve un terrain d'application. (Bourdieu, 2001, p. 116)

Des relations antagonistes séparent les productions scientifiques (champ scientifique) et les productions destinées au grand public (champ journalistique ou médiatique) d'une façon analogue aux liens entre le *profane* et le *sacré* durkheimien (1991). Un collègue qui est souvent vu dans les médias est considéré comme un agent tentant de convertir le capital issu de champs externes (voire étrangers) en capital scientifique. Le champ scientifique a des intérêts à conserver un lien répulsif, c'est une façon de d'affirmer son autonomie et de faire prévaloir ses propres règles de fonctionnement à l'égard des autres champs. C'est pourquoi un professeur ne peut convertir le capital journalistique (ou médiatique) en capital scientifique avec succès. Cependant, il semble que le sous-champ de production restreinte du champ universitaire n'ait pas toujours été aussi éloigné de la « médiatisation des idées » (ou du sous-champ de production élargie).

Au point 4.5, le discours des professeurs, qui traitait de l'historique des courants théoriques, laissait entendre que les intérêts et les fonctions socio-historiques du champ intellectuel étaient en relation étroites avec celles qui primaient au sein du

champ universitaire. Ces changements auraient également laissé leurs traces au niveau de la consultation des médias. Cette tâche avait une meilleure image à l'époque des professeurs de la première cohorte, car le champ universitaire était plus proche du champ intellectuel, que du champ scientifique.

Par exemple, le professeur 1 explique que le département de l'Université Laval était traversé par un certain « militantisme » amenant des professeurs à se prononcer dans des journaux quotidiens. Selon le professeur 1, ils prenaient un rôle analogue à celui d'un « personnage au-dessus de la mêlée ». Le répondant 3 rejoint ces propos lorsqu'il prétend que les professeurs ne sont plus valorisés par leur « prise de position » ou leur « engagement ». Préalablement à la rupture du deuxième modèle de recherche, le sous-champ de production élargie et la consultation par les médias avait une meilleure image chez les professeurs de la première cohorte.

6.3.2 Tâches administratives

Les répondants 3, 4, 6, 8 et 10 parlent des tâches administratives comme une tâche peu importante, peu appréciée et peu valorisée. Le professeur 3 croit que l'augmentation du nombre de tâches administratives et d'étudiants auraient fait diminué la qualité de l'enseignement. Il déteste avoir des tâches administratives et il pense qu'elles sont peu valorisantes. Le professeur 4 n'apprécie guère les tâches administratives, il préfère donner trois ou quatre cours par année, plutôt que d'avoir des dégrèvements. Le répondant 6 pense que tous ses collègues au département s'entendent pour dire que les jeunes professeurs doivent être protégés d'une surcharge de services à la collectivité. Le professeur 8 pense que les tâches administratives ont toujours été considérées un peu moins importantes que la recherche et l'enseignement. Autrefois, les professeurs auraient assumé des tâches administratives plus régulièrement, car ils étaient moins nombreux.

Nous constatons que les tâches administratives ne sont pas un enjeu déterminant dans la carrière des professeurs-chercheurs. Les tâches administratives sont si marginales par rapport à l'enseignement et la recherche que le répondant 10 croit qu'elles ne sont pas véritablement du rôle des professeurs. Le répondant 10 pense que les tâches administratives devraient être « professionnalisées » et que les professeurs qui s'y dédient devraient les pratiquer à temps plein.

6.4 Conclusion

Nous remarquons que l'institution d'appartenance des professeurs exerce une grande influence sur leur représentation par rapport à l'enseignement et aux dégrèvements de cours. Les professeurs de la première cohorte sont beaucoup plus nombreux à décrire l'importance primordiale de l'enseignement. La seule exception où nous voyons un professeur de troisième cohorte énoncer un discours que nous nous serions attendus à voir chez un professeur de première cohorte, s'explique par ses habitudes de travail.

Les liens de compatibilités que les professeurs voient dans la recherche et l'enseignement ne s'explique pas selon le lien dialectique entre la cohorte d'appartenance et les habitudes de travail. Malgré le fait que la compatibilité entre enseignement et recherche diminuerait avec l'émergence du deuxième modèle, le discours des professeurs n'est pas touché par la distinction entre les professeurs qui travaillent individuellement et ceux qui travaillent dans des équipes de recherche.

Généralement, les répondants qui parlent du « pluralisme » de la recherche pensent qu'il y a des avantages dans tous les cadres théoriques et que leur département est accueillant vis-à-vis l'ensemble des approches. Cependant, le discours du « pluralisme » s'insère parfois dans le processus de *distinction* entre les professeurs qui pratiquent la recherche collective et ceux qui s'adonnent exclusivement à la recherche individuelle. Le discours apologique traitant du

« pluralisme » et des liens « indissociables » entre la recherche et l'enseignement, constitue une sorte de justification. Cela cache la prépondérance qu'occupe la recherche dans l'avancement de la carrière des professeurs. Tandis que la notion de « pluralisme » (à saveur « politically correct ») étouffe les dissensions théoriques qui prennent place dans les départements étudiés.

Il y a une relation étroite entre les problèmes que les professeurs attribuent à la recherche et leur institution d'appartenance. Les professeurs de l'UdeM évoquent les problèmes relatifs aux organismes subventionnaires finançant les activités du champ scientifique. Tandis que leurs collègues de l'UQAM se soucient plutôt de la position de leur département au sein du champ universitaire. C'est donc dire que les stéréotypes véhiculés par le sens commun de l'opinion publique traversent le discours des agents du champ universitaire. La hiérarchisation des universités selon le clivage entre « université populaire » et « université élitiste » est en partie intériorisée par les professeurs. Cependant, il faudrait revoir statistiquement jusqu'à quel point les pressions du champ scientifique se sont exercées plus rapidement au département de l'UdeM et à quels niveaux de tels changements s'opérationnalisent.

Peu importe la forme que revêtent les services à la collectivité, les professeurs de notre échantillon considèrent que ce sont des tâches résiduelles. La consultation par les médias ne serait pas valorisée puisqu'elle n'est pas conforme aux critères de scientificité de la science politique. Cependant, le discours d'un répondant nous révèle que cela n'en aurait pas toujours été ainsi. La consultation par les médias avait une meilleure image à l'époque des professeurs de la première cohorte, car le champ universitaire était plus près des intérêts du champ intellectuel. Les tâches administratives ne sont pas un enjeu déterminant dans la carrière d'un professeur. Ces tâches ont une place très marginale par rapport à l'enseignement et la recherche.

CONCLUSION

Dans l'introduction de ce mémoire, nous avons exposé les objectifs sur lesquels se fondait la démarche de notre recherche. Les recherches en sociologie de la science se sont principalement penchées sur les pressions que le champ politique et le champ économique exercent sur le champ scientifique. Notre recherche s'inscrit également dans la lignée de ces travaux, car nous avons également étudié la dynamique de lutte et les intérêts concurrentiels entre ces champs. Nous avons porté une attention particulière aux conséquences que ces pressions ont engendré au sein du corps professoral du département de science politique de l'UQAM et de l'UdeM.

Dans les trois premiers chapitres, nous avons fait ressortir les données qualitatives qui étaient les plus importantes pour les fins de notre recherche. Le chapitre 1 révisait les données relatives à l'histoire et la recherche en science politique. Le chapitre 2, exposait le matériel traitant des procédures d'évaluation par les pairs et des procédures d'embauche. Le troisième chapitre révisait les représentations des répondants par rapport aux tâches professorales.

Dans le cadre de la deuxième partie du mémoire, nous avons fait l'analyse du discours recueilli en entrevue. Au quatrième chapitre, nous observons que les changements les plus fréquemment rapportés sont : l'augmentation du nombre d'unités de recherche, la croissance du nombre de travaux menés en équipe et le financement de la recherche. Nous avons démontré l'existence d'un lien étroit entre la façon que les professeurs pratiquent la recherche et leur cohorte d'appartenance. À l'analyse du discours traitant du renouvellement du corps professoral, nous constatons que les pressions exercées par le champ scientifique ne seraient pas homogènes dans tout le champ universitaire québécois. Les pressions du champ scientifique seraient plus fortes à l'endroit du département de science politique de l'UdeM.

Dans le chapitre 5, nous avons découvert que les critères et les tâches valorisés, dans l'évaluation des tâches professorales et l'évaluation des promotions, sont semblables. Les professeurs de l'UdeM nous parlent davantage de l'évaluation des promotions tandis que ceux de l'UQAM nous parlent de l'évaluation des tâches professorales. À travers deux procédures d'évaluation qui revêtent une importance différente pour chaque université, nous observons des enjeux semblables. L'institution d'appartenance joue également un rôle fondamental dans la définition des critères et des tâches valorisées à l'embauche. Effectivement, les professeurs-chercheurs de l'UQAM sont plus nombreux à dire que l'enseignement était autrefois la tâche la plus valorisée. De plus, les professeurs de l'UdeM sont plus nombreux à noter que le post-doctorat est devenu répandu. La cohorte d'appartenance aurait un impact plus modéré sur les tâches valorisées à l'embauche. Ce sont les professeurs de deuxième et de troisième cohorte qui disent que les tâches valorisées à l'embauche (enseignement ou recherche) varient selon les besoins du département.

Au chapitre 6, nous avons poursuivi notre démarche d'analyse en étudiant les représentations des répondants par rapport aux tâches professorales. Nous observons que la cohorte d'appartenance a une grande influence sur les représentations qu'entretiennent les professeurs-chercheurs à l'endroit des dégrèvements de cours et de la représentation idéale que doit (ou devrait) avoir l'enseignement. De façon générale, la représentation du « pluralisme » des méthodes et des cadres théoriques est répandue dans l'ensemble du corps professoral. Cependant, le « pluralisme » laisse parfois entrevoir un indice de *distinction* entre les professeurs qui pratiquent la recherche individuellement et ceux qui la pratiquent collectivement. Les critiques que les professeurs adressent à la recherche sont fortement modulées par leur institution d'appartenance. Les professeurs de l'UdeM expriment leurs soucis par rapport aux organismes subventionnaires et au financement du champ scientifique tandis que les professeurs de l'UQAM évoquent leurs préoccupations par rapport à la réputation de leur université.

Les questionnements relatifs à notre recherche visaient à examiner jusqu'à quel point la recherche universitaire s'est transformée au cours des 35 dernières années. À la lumière de notre analyse, nous observons l'émergence structurelle d'un modèle de recherche approuvée par les pairs. Plusieurs indices relevés dans le discours des répondants nous permettent de constater que les intérêts du champ intellectuel primaient au sein du champ universitaire. Les infrastructures du champ scientifique québécois se sont installées au profit des intérêts du champ intellectuel. Si ce phénomène est bien ancré dans le discours des professeurs, il est important de noter qu'il ne se manifeste pas de la même façon dans tous les thèmes discutés par les professeurs.

Nous avons étudié l'impact des conséquences de l'émergence du deuxième modèle de recherche sur les procédures d'évaluation du corps professoral. Qu'on parle de l'évaluation des tâches professorales ou des promotions, le nombre d'évaluations insatisfaisantes dont les professeurs de notre échantillon font mention est relativement minime. Selon les répondants qui ont été rencontrés, les professeurs qui font parti de la première cohorte ne seraient pas plus touchés que leurs collègues par les évaluations insatisfaisantes. Les critères d'évaluation et les tâches qui sont valorisées dans chacune des deux procédures d'évaluation sont les mêmes (recherche, enseignement et services à la collectivité).

Les professeurs de l'UQAM sont mieux informés sur l'évaluation des tâches professorales tandis que leurs collègues de l'UdeM sont mieux renseignés sur l'évaluation des promotions. La plupart de ces professeurs s'entendent pour dire que ces évaluations insatisfaisantes relèvent de cas « mineurs ». Parallèlement à l'émergence du deuxième modèle de recherche, la *distinction* qui s'est opérée parmi les professeurs n'a pas été le sujet de grands conflits. Cela explique pourquoi Fournier et al. (1988) ont utilisé la méthodologie de l'étude de cas, pour comprendre l'atypicité relative à l'évaluation insatisfaisante. Les indices de *distinction* sont plus subtiles, c'est-à-dire que les professeurs l'observent à d'autres niveaux soit : la valorisation des lieux de diffusion selon les critères du

deuxième modèle de recherche et l'inflation du droit d'entrée au champ universitaire. D'ailleurs, l'embauche est parfois à l'origine de quelques tensions. Nous croyons qu'il s'agit d'une piste de recherche importante à explorer dans les prochains travaux qui seront éventuellement conduits en sociologie des sciences.

En troisième lieu, nous avons cherché à savoir quels rôles l'institution et la cohorte d'appartenance exerçaient sur le discours des professeurs. Nous avons tenté de saisir l'influence de ces deux variables par rapport à la représentation qu'entretiennent les professeurs à l'égard des deux modèles de recherches. La position normative s'explique par un lien dialectique entre leurs habitudes de travail et leur cohorte d'appartenance. Effectivement, nous constatons que la probabilité qu'un professeur pratique le deuxième modèle de recherche augmente considérablement chez ceux qui sont issus des deux dernières cohortes.

C'est donc dire que la cohorte d'appartenance a une grande influence sur les représentations des professeurs à l'égard des deux modèles de recherche. Cependant, les prédictions que l'on tire du cadre théorique doivent être considérées dans la souplesse inhérente à la notion de structure bourdieusienne. La position normative des professeurs par rapport à la recherche n'est pas aussi évidente que la lecture dichotomique des modèles de recherche ne le laisse entendre. Le discours des professeurs rencontrés emprunte parfois des éléments qui sont propres aux deux modèles de recherche, constituant sa cohérence intrinsèque à partir de structures qui par définition sont *antagonistes*. À notre avis, les deux modèles de recherches élaborés dans cette étude, sont des balises issues de l'opérationnalisation du cadre théorique bourdieusien. La configuration heuristique des deux modèles gagne en validité lorsqu'on considère qu'elle s'inscrit dans une sociologie des traits *dominants* plutôt qu'une sociologie des *exceptions*.

Il est intéressant de noter qu'à certaines occasions, l'institution et la cohorte d'appartenance exercent une influence conjointe sur le discours des professeurs de

notre échantillon. Lorsque le croisement des deux variables contribue considérablement à l'explication du discours des professeurs, nous observons que ce sont habituellement les professeurs de troisième cohorte qui sont concernés. Par exemple, les deux professeurs de la troisième cohorte de l'UQAM pensent qu'il est trop tôt pour évaluer les changements au niveau des réalisations valorisées. Tandis que les professeurs de l'UdeM qui sont issus de la troisième cohorte définissent les conflits relatifs aux embauches de la même façon. La troisième cohorte s'étend sur un nombre d'années plus restreint que les autres. Selon nous, c'est ce qui expliquerait l'homogénéité relative au discours de cette cohorte, annonçant son émergence distinctive par rapport aux autres. Ces professeurs ont été embauchés selon les critères du deuxième modèle de recherche. Ils n'ont jamais connu le premier modèle et conduisent leurs recherches selon l'homogénéité des critères dominants du deuxième modèle. Tandis que le cheminement de carrière des professeurs des deux premières cohortes s'explique dans la rupture entre les modèles, divisant ces professeurs selon le type de recherche qu'ils pratiquent.

La contribution la plus importante de ce mémoire, réside dans le lien dialectique entre les habitudes de travail et la cohorte d'appartenance des professeurs. Plusieurs indices suggèrent l'hypothèse d'une *hétérochronie* des pressions du champ scientifique à l'endroit des départements étudiés. Les pressions du champ scientifique seraient plus tardives à l'UQAM. À l'aide de statistiques, les prochaines études devraient mesurer si ce phénomène repose sur l'implicite des stéréotypes véhiculés par le sens commun de l'opinion publique ou s'il y a véritablement *hétérochronie* empirique. Si tel est le cas, les prochaines recherches pourraient cerner à quels niveaux ce phénomène s'opérationnalise. Nous reconnaissons que notre étude a certaines limites. La principale étant que la représentativité de genre des répondants n'a pas occupée une grande place dans notre recherche.

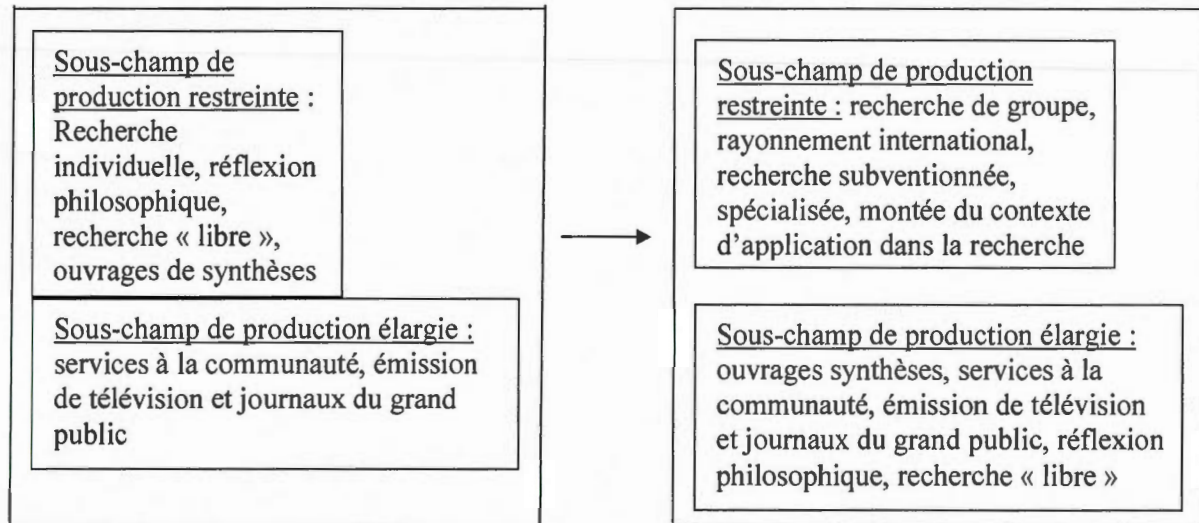
En conclusion, cette recherche nous a permis d'étudier la dynamique complexe animant le champ universitaire québécois et des pressions socio-historiques qu'il subit par rapport aux intérêts du champ scientifique, du champ intellectuel, du champ économique et du champ politique. Nous avons cherché à comprendre le processus de *distinction* divisant le corps professoral devant l'émergence d'un nouveau modèle de recherche.

APPENDICE A

LA TRANSFORMATION DES PRODUCTIONS LÉGITIMES AU SEIN DU CHAMP UNIVERSITAIRE

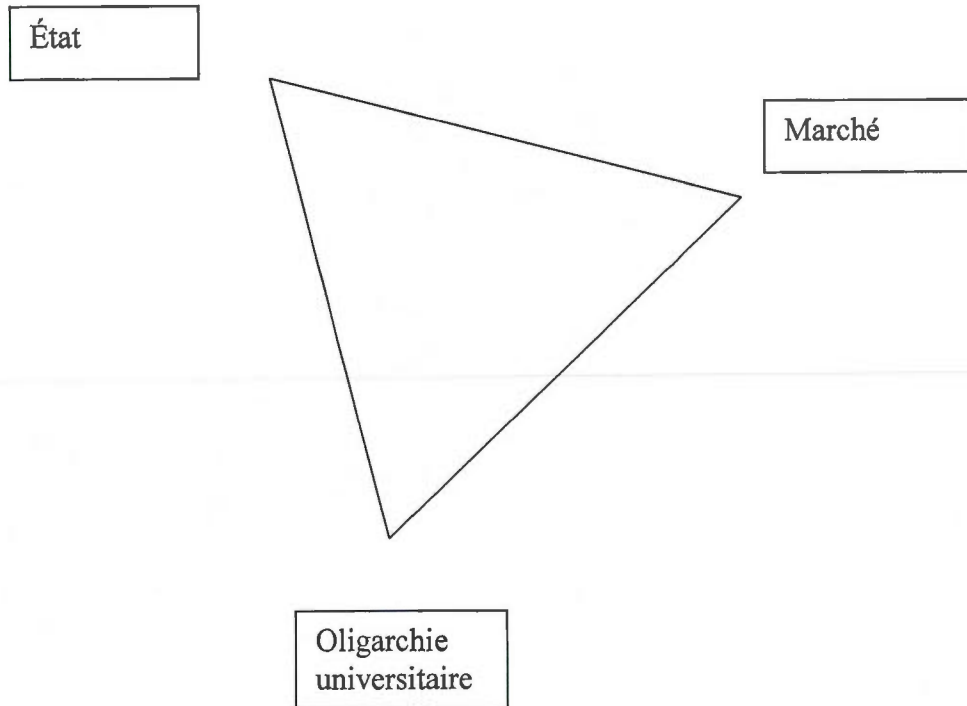
CHAMP INTELLECTUEL \longrightarrow CHAMP SCIENTIFIQUE

Rupture du mode de
production entre les deux
modèles de recherche



APPENDICE B

LE TRIANGLE DES TENSIONS DU MODÈLE DE BURTON CLARK



APPENDICE C

GRILLE D'IDENTIFICATION DES RÉPONDANTS SELON LEUR COHORTE ET LEUR INSTITUTION D'APPARTENANCE

	U de M	UQAM
<u>Première cohorte :</u>	1	7
Professeurs engagés avant ou pendant les années 1970	2	8
<u>Deuxième cohorte :</u>	3	9
Professeurs engagés pendant les années 1980-1990	4	10
<u>Troisième cohorte :</u>	5	11
Professeurs engagés entre 2000 et 2005	6	12

BIBLIOGRAPHIE

- Actes de la recherche en sciences sociales*, 2006. « Économie de la recherche ». vol.164.
- Albert, Mathieu. et Paul Bernard. 2000. « Faire utile ou faire savant ? La nouvelle production de connaissances et la sociologie universitaire québécoise ». *Sociologie et sociétés*, vol. 32, no 1, p. 24-92.
- Albert, Mathieu. 1999. « Transformations des pratiques de recherches en sciences économiques et en sociologie dans deux universités québécoises : instrumentalisation de la production du savoir? ». Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, 245 p.
- Auerbach, Carl F. et Louise B. Silverstein. 2003. *Qualitative data : an introduction to coding and analysis*. New York : New York University Press.
- Ballard, Michael J. et Neil J. Mitchell. 1998. « The Good, the Better, and the Best in Political Science ». *Political Science and Politics*, vol. 31, no 4, p. 826-828.
- Beaulieu, Paul. 1996. *La carrière de l'élite scientifique universitaire du Québec : le cas du secteur biomédical*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Beaver, D et R. Rosen. 1979a. « Studies in scientific collaboration : part I ». *Scientometrics*, vol. 1 no 1, p.65-84.
- _____. 1979b. « Studies in scientific collaboration : part II : professionnalization and the natural history of modern scientific co-authorship ». *Scientometrics*, vol.1, no 3, p.231-245.
- Bergeron, Alain. Fontaine, Susanne. et Germain Godbout. 1996. *Le Lien formation-recherche à l'université : les pratiques aujourd'hui : colloque avril 1996*. Montréal : Conseil de la science et de la technologie, Conseil supérieur de l'éducation et Association canadienne-française pour l'avancement des sciences.
- Bertrand. Denis, 2003. *Diversité, continuité et transformation du travail professoral dans les universités québécoises (1991 et 2003)*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation. 275 p.

- Bertrand, Denis. et Gandayi Gabudisa Busugutsala 1995. « L'Université québécoise du troisième type ». *Les Cahiers de la recherche sur l'enseignement supérieur*, no 95-2, 134 p.
- Boltanski, Luc. et Ève Chiapello. 1999. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Bouchard, Jean-Luc. 1993. « Les formes de conflits de rôle tel que perçu par des professeur(e)s d'université : étude exploratoire basée sur la catégorisation de Kahn et al. (1964) ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal., 250 p.
- Bourdieu, Pierre. 1971. « Champ du pouvoir, champ intellectuel et habitus de classe ». *Scolies*, vol. 1, p. 7-26.
- _____. 1966. « Champ intellectuel et projet créateur ». *Les Temps Modernes*, no 246, p. 865-906.
- _____. 1978. « Classement, déclassement, reclassement ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 24, p.2-22.
- _____. 1993. « Comprendre » Chap. In *La misère du monde*, p.903-925. Paris : Seuil.
- _____. 1984a. *Homo academicus*. Paris : les Éditions Minuit.
- _____. 1992. « La cause de la science ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.106-107, p.3-10.
- _____. 1975. « La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison ». *Sociologie et sociétés*, vol. 7, no 1, p. 91-118.
- _____. 1976. « Le champ scientifique ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 8-9, p. 88-104.
- _____. 1991. « Le champ littéraire ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 89, p.3-46.
- _____. 1997. « Le champ économique ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 119, p.48-66.
- _____. 1971. « Le marché des biens symboliques ». *L'année sociologique*, vol. 22, p.49-126.
- _____. 1997. *Les usages sociaux de la science : pour une sociologie clinique du champ scientifique*. Paris : Institut national de la recherche agronomique.

- _____. 1984b. *Questions de sociologie*. Paris : Les éditions Minuits.
- _____. 2001. *Science de la science et réflexivité : Cours du collège de France 2000-2001*. Paris : Raisons d'agir.
- Bourdieu, Pierre. et Luc Boltanski. 1975. « Le titre et le poste ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 2, p.95-102.
- Bourdieu, Pierre. et Jean-Claude Passeron. 1970. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuits.
- Bourdieu, Pierre. et Monique St-Martin. 1975. « Les catégories de l'entendement professoral ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. vol. 3, p. 66-94.
- Carter, C.F. 1963. « The distribution of scientific effort ». *Minerva*, vol. 1, no 2, p.172-181.
- Chubin, Daryl E. et Edward J. Hackett. 1990. *Peerless Science : Peer review and U.S. Science policy*. Albany : University of New York Press.
- Chartrand, Luc. Duchesne, Raymond. et Yves Gingras. 1987. *Histoire des sciences au Québec*. Montréal : Boréal.
- Cole, Jonathan R. et Cole, Stephen. 1973. *Social stratification in science*. Chicago : University of Chicago Press.
- _____. 1981. *Peer review in the National Science. Foundation : phase two of a study*. Washington D.C. : National Academy of Science Press.
- Cole, Stephen. Cole, Jonathan R. et Gary Simon. 1981. « Chance and consensus inpeer review ». *Science*, vol. 214, p. 881-886.
- Cole, Stephen. Rubin, Leonard. et Jonathan R. Cole. 1978. *Peer review in the National Science Foundation : phase one of a study*. Washington D.C. : National Academy of Science Press.
- Conseil des universités. 1989. *Les chargés de cours dans les universités québécoises*. Sainte-Foy : Conseil des universités.
- Convention collective entre l'Université du Québec à Montréal et le Syndicat des professeur(e)s de l'Université du Québec à Montréal (2003-2007)*. 2003. Montréal : Service des communications de l'UQAM. 186 p.
- Convention collective intervenue entre l'Université de Montréal et le Syndicat général des professeurs et professeures de l'Université de Montréal (2004-2006)*. 2004. Montréal : Université de Montréal. 143 p.

- Couture, Denise. 1999. « La démocratie sans rameurs ». *L'autre forum* (Montréal), vol.3, no 2.
- Dandurand, Pierre. 1991. « Accélération des mouvements de professionnalisation et de normalisation de la tâche chez les universitaires francophones 1976-1990 ». In *La professionnalisation enseignante au Québec : enjeux et défis des années 1990*, sous la dir. de Claude Lessard, Madeleine Perron et Pierre W. Bélanger, p.135-161. Québec : Insitut québécois de recherche sur la culture.
- Dandurand, Pierre. 1989. « Un corps professionnel renouvelé : les professeurs des universités québécoises francophones entre 1959 et 1976 ». *La revue Canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 19, no 1, p.63-85.
- Desharnais, Alexandre. 2004. « L'université nouvelle, quels enjeux? analyse des politiques sur l'enseignement supérieur au Québec et en France dans la perspective de la mutation actuelle des sociétés capitalistes occidentales ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 201 p.
- De Solla Price, Christine. 1963. *Little Science, Big Science*. New York : Columbia University Press.
- Descarie-Bélanger, Francine. 1984. « Production de savoirs spécialisés et développement de la science au Québec : l'activité de publication de biologistes et de psychologues québécois francophones. », Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, 423 p.
- Direction générale des affaires universitaires et scientifiques. 1993. *Indicateurs de l'activité universitaire*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Dogan, Mattei. et Robert Pahre. 1991. *L'innovation dans les sciences sociales : la marginalité créatrice*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Durkheim, Émile. 1991. *Les formes élémentaires de la vie religieuse : le système totémique en Australie*. 7 ed. Paris : Livre de poche.
- Fournier, Marcel. 1987. « Deux classes d'universités ». *Nouvelles universitaires*, vol.8, no 7, p.1-2.
- _____. 1995. *L'espace public de la science ou la visibilité sociale des scientifiques*. Québec : Conseil de la science et de la technologie.
- Fournier, Marcel. 1973. « L'institutionnalisation des sciences sociales au Québec ». *Sociologie et Sociétés*, vol.5, no 1, p.27-57.

- _____. 2003. « L'intello que l'on méprise, l'intellectuel que l'on cherche ». *Le Devoir*, 26 mai, p.A7.
- Fournier, Marcel. Gingras, Yves. et Mathurin Creutzer. 1988. « L'évaluation par les pairs et la définition légitime de la recherche ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 74, p.47-54.
- Fournier, Marcel. Gingras, Yves. et Othmar Keel. 1987. *Science et médecines au Québec perspectives socio-historiques*. Québec : Institut québécois de la recherche sur la culture.
- Fournier, Marcel. Germain, Annick. Lamarche, Yves. et Louis Maheu. 1975. « Le champ scientifique québécois: structure, fonctionnement et fonctions ». *Sociologie et sociétés*, vol.7, no 1, p.119-132.
- Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université. 1997. « 1000 professeurs partent... Combien seront remplacés? ». *Universités*, p.5
- Foucault, Michel. 1966. *Les mots et les choses*. Paris : Gallimard.
- Freitag, Michel. 1996. « La technocratisation de la recherche et l'abandon du projet pédagogique en sciences sociales ». In *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales : constats, impacts et conséquences*, sous la dir. de Yves Lenoir et Mario Laforest, p.41-54. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- _____. 1998. *Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique*. Québec : Nota Bene.
- _____. 1999. « L'université aujourd'hui : les enjeux du maintien de sa mission institutionnelle d'orientation de la société ». In *Main basse sur l'éducation*, sous la dir. de Gilles Gagné, p.238-294. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- _____. 1987. « Les sciences sociales contemporaines et le problème de la normativité ». *Sociologie et sociétés*, vol. 19, no 2, p. 15-35.
- Gagné, Gilles. 2005. « La restructuration de l'Université : son programme et ses accessoires ». *Société*, no 24-25, p. 31-53.
- _____. 2001. « À la recherche de l'Université ». *Revue Argument*, vol. 3, no 1, p.8-29.

- _____. 2001. « L'économie du savoir et les opérations du système sur des environnements : le contraire de la réflexivité ». In *Participer à l'évolution des sciences sociales*, sous la dir. de Frédéric Lesemann, Yves Boivert et Diane St- Pierre, p.15-23. Montréal : Les Éditions de l'IQRC.
- Gibbons, Michael. Limoges, Camille. Nowotny, Helga. Schwartzman, Simon. Scott, Peter. et Martin Trow. 1994. *The new production of the knowledge the dynamics of science and research in contemporary societies*. London : Sage Publications.
- Gingras, Yves. 1991. « L'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire et ses effets ». *Sociologie et Sociétés*, vol. 23, no 1, p.41-54.
- _____. 2004. « L'université en mouvement ». *Revue acadienne d'analyse politique*, vol. 50, p.13-28.
- _____. 2002. « Les formes spécifiques de l'internationalité du champ scientifique ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, no 141-142, p.31-45.
- _____. 2003. « Mathématisation et exclusion : socio-analyse de la formation des cites savantes ». In *Bachelard et l'épistémologie française*, sous la dir. De Jean-Jacques Wunenburger, p.115-152.
- Gingras, Yves. Godin, Benoît. Trépanier, Michel. 1999. « La place des universités dans les politiques scientifiques et technologiques canadiennes et québécoises ». In *L'État québécois et les universités : acteurs et enjeux*, sous la dir. de Paul Beaulieu et Denis Bertrand, p.70-99. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Gingras, Yves. Malissard, Pierrick. et Jean-François Auger. 2000. « Les conditions d'émergence des "conflits d'intérêts" dans le champ universitaire ». *Éthique publique*, vol. 2, no 2, p.126-137.
- Gingras, Yves. et Lise Roy. 2006. *Les transformations des universités du XIII^e au XXI^e siècle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Goldmann, Lucien. 1966. *Sciences humaines et philosophie : Pour un structuralisme génétique*. Paris : Gonthier.
- Groupe de travail du Comité de la recherche de l'Université de Montréal. 1995. *Les politiques de l'évaluation de la recherche en sciences sociales*. Montréal : Université de Montréal.

- Harnad, Stevan R. 1982. *Peer commentary on peer review : a case study in scientific quality control*. Cambridge : Cambridge University press.
- Hicks, Diana. et J. Sylvan Katz. 1996. « Where is science going? ». *Science, Technology and Human values*, vol. 21, no 4, p. 379-406.
- Kalberer, John. 1985. « Peer review and the consensus development process ». *Science Technology and human values*, vol.10, no 3, p.63-72.
- Kant, Immanuel. 1955. *Le conflit des facultés* 2 éd. Paris : J. Vrin.
- La place du privé dans la recherche universitaire*. 23 septembre 2006, Débat public. Discussion entre Jean-Claude Dufour, Gilles Gagné, Cécile Sabourin et animée par Julie Drolet. Montréal : Canal Savoir.
- Larivière, Vincent. Gingras, Yves. et Éric Archambault. 2006. « Canadian collaboration networks : A comparative analysis of the natural sciences, social sciences and humanities ». *Scientometrics*, vol. 68, no 3, p.519-533.
- Leclerc, M. et J. Gagné. 1994. « International scientific cooperation : the continentalization of science ». *Scientometrics*, vol.31, p.261-292.
- Maxwell, Joseph A. 1999. *La modélisation de la recherche qualitative : une approche interactive*. Fribourg : Éditions Universitaires.
- Miles, Matthew B. et Michael Huberman. 1994. *An expanded sourcebook Qualitative Analysis 2 ed*. Californie : Sage publications.
- Ministère de l'éducation. 1996. *Le financement des universités*. Sainte-Foy : Conseil Supérieur de l'éducation.
- Mulazzi, Pierrette. 1998. *L'argent et le savoir : Enquête sur la recherche universitaire*. Montréal : Hurtubise.
- OCDE (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement) 1996. *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*. Paris : Organisation de coopération et de développement économique.
- Ouchi, William G. 1980. « Markets, bureaucracies, and clans ». *Administrative Science Quarterly*, vol. 25, no 1, p. 129-141.
- Nicklasson, Lars. 1995. « State, Market and oligarchy in higher education : A typology and an outline of the debate ». *Higher education Management*, vol.7, no 3, p345-353.

Piette, Christine. 1999. *Où va l'université? Le travail professoral : miroir d'une évolution*. Montréal : Hurtubise.

Piette, Christine. Tremblay, André. et Michel de Sève .1997. *L'impact des compressions budgétaires sur la formation des étudiantes et des étudiants et les conditions du travail professoral*. Montréal : Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université.

Polanyi, Michael. 1951. *The Logic of liberty*. Londres: Routledge and Keagan Paul.

_____. 1962. « The republic of science Its political and economic theory ». *Minerva*, vol. 1, no 1, p.54-73.

Porter, Alan L. et Frederick A. Rossini. 1985. « Peer review of interdisciplinary research proposals ». *Science technology and human values*, vol. 10, no 3, p. 33-38.

Québec, Comité ministériel permanent du développement culturel. 1980a. *Pour une politique québécoise de la recherche scientifique : la consultation*. Québec : Éditeur officiel. 337 p.

Québec, Comité ministériel permanent du développement culturel. 1980b. *Un projet collectif, Énoncés d'orientations et plan d'action pour la mise en œuvre d'une politique québécoise de la recherche scientifique*. Québec : Éditeur officiel. 106 p.

Rip, Arie. 1994. « The republic of science in the 1990s ». *Higher education*, vol. 28, p.3-23.

Rouillard, Jacques. 2006. *Apprivoiser le syndicalisme en milieu universitaire: histoire du syndicat general des professeurs et professeures de l'Université de Montréal*. Montréal : Éditions du Boréal.

Roy, Rustum. 1982. « Peer review of Proposals – Rationale, practice and performance ». *Bulletin of science, technology and society*, vol. 2, p.405-418.

Schott, Thomas. 1991. « The World scientific community : globality and globalization ». *Minerva*, vol. 29, no 4, p.440-462.

_____. 1993. « World Science : globalization of institutions and participation ». *Science, technology and human values*. vol. 18, no 2, p.196-208.

Schwartzman, Simon. 1987. « Peripheral science ». *Social studies of science*, vol. 17, p.569-573.

- Shinn, Terry. 1999. « Changes or mutations ? Reflections on the foundations of contemporary science ». *Social science information*, vol. 38, no 1, p.149-176.
- _____. 1988. « Hiérarchies des chercheurs et formes des recherches ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 74, p.2-22.
- Simonton, Dean K. 1988. *Scientific Genius : A psychology of Science*. Cambridge : Cambridge University press.
- Slaughter, Sheila. et Gary Rhoades. 2004. *Academic capitalism and the new economy markets, state, and higher education*. Baltimore : John Hopkins University Press.
- Slaughter, Sheila. et Larry R. Leslie. 1999. *Academic capitalism : politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore : John Hopkins University Press.
- Smith, Richard. et Fred E. Fielder. 1971. « The measurement of Scholarly work : A critical review of the literature ». *Educationnal Record*, vol. 52, p.225-232.
- Sonnert, Gerhard. 1999. «What makes a good scientist? : Determinants of Peer evaluation among biologists». *Social studies*, vol. 3, no 2, p.35-55.
- Tremblay, André. et Sylvie Paquette. 2000. « Changements institutionnels en éducation supérieure : un nouveau paradigme?». *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 30, no 2, p.1-55.
- Veblen, Thorstein. 1918. *The higher learning in America*. New York : B.W. Huebsch.
- Vécrin, Lionel. 2004. « La naissance d'une triple hélice : le programme des actions concertées du fonds québécois de recherche sur la nature et la technologie ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 122 p.
- Warren, Jean-Philippe. 2003. *L'engagement sociologique : la tradition sociologique du Québec francophone (1886-1955)*. Montréal : Boréal.
- Weber, Max. 1995. *Économie et société vol. 1*. Paris : Pocket.